Revista Electrónica de Investigación y Docencia

Reid

Revista Eletrônica de Investigação e Docência

ISSN: 1989-2446

Julio • Julho • 2016



16

HUM-660

JDEO Grupo de investigación

Investigación y desarrollo educativo de la orientación

http://www.revistareid.net

Nº 16 • julio 2016

Universidad de Jaén

Departamento de Pedagogía

Área MIDE

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

Edificio de Humanidades y Ciencias de la Educación

Campus las Lagunillas, S/N

23071 – Jaén (España)

Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis - Santa Catarina (Brasil)

Centro Universitario Barriga Verde (UNIBAVE)

Orleans - Santa Catarina (Brasil).

Edita:

© Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén

Dirección Web:

http://www.revistareid.net

Correo electrónico:

reid@ujaen.es

Fecha edición: 2016

ISSN: 1989-2446

Diseño:

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

http://www.grupoideo.net

Portada: Mosaico. Salar de Uyuni (Bolivia). Foto: Antonio Pantoja.

CONSEJO EDITORIAL

Director
Dr. Antonio Pantoja Vallejo
Universidad de Jaén (España)

Sudirector
Dr. Roberto Moraes Cruz
UFSC - Brasil

Secretaría técnica
Dra. Marlene Zwierewicz
UNIBAVE – Brasil

Secretaría adjunta
España: ***Nuria Cantero Rodríguez y Eladio Blanco López***
Brasil: ***Taís Evangelho Zavareze***

Editores:
Dr. Margarita Alcaide Risoto
Dr. Mayra Martínez Avidad

Consejo Científico Internacional

España:
Dra. África Cámara Estrella – UJA
Dr. Álvaro Pérez García – SAFA
Dra. Ángeles Rebollo-Catalán – US
Dr. Antonio Hernández Fernández - UJA
Dr. Antonio Huertas Montes – Grupo IDEO – UJA
Dr. Antonio S. Jiménez Hernández - UHU
Dr. Antonio Matas Terrón – UMA
Dr. Christian Alexis Sánchez Núñez – UGR
Dra. Claudia De Barros Camargo - UJA
Dr. Cristóbal Villanueva Roa – Grupo IDEO - UJA
Dr. David Molero López-Barajas - UJA
Dr. Emilio J. Martínez López – UJA
Dra. Encarnación Soriano Ayala – UAL
Dr. Eufrasio Pérez Navío - UJA
Dr. Javier Marín López – UJA
Dr. Javier Rodríguez Moreno - UJA
Dr. José Antonio Delgado - UGR
Dr. José Antonio Torres González – UJA
Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado – UMA
Dr. Juan José Leiva Olivencia – UMA
Dr. Juan Manuel Méndez Garrido – UHU
Dra. Juana Mª Ortega Tudela – UJA Dra. Inés Muñoz Galiano - UJA
Dra. Lidia Santana Vega - ULL
Dra. Mª Ángeles Díaz Linares – Junta de Andalucía
Dra. Mª Carmen Martínez Serrano – UJA
Dra. Mª Carmen Pegalajar Palomino - UJA
Dra. Mª Dolores Molina Jaén – SAFA
Dra. Mª Jesús Colmenero Ruiz – UJA
Dra. Mª Pilar Berrios Martos - UJA
Dra. Mª Teresa Padilla Carmona – US
Dra. Marifé Sánchez García - UNED
Dr. Manuel Álvarez González - UB
Dr. Manuel Monescillo Palomo – UHU
Dra. Margarita Alcaide Risotto – Grupo IDEO - UCJC
Dra. Mayra Martínez Avidad – Grupo IDEO -UCJC
Dr. Miguel Pérez Ferra – UJA
Dr. Pedro A. Latorre Román – UJA
Dra. Pilar Arnáiz Sánchez – UM
Dr. Rafael García Pérez – US
Dra. Rocío Jiménez-Cortés – US
Dr. Santiago Debón Lamarque - UJA
Dra. Soledad Romero Rodríguez - US
Dr. Tomás J. Campoy Aranda - UJA

Brasil:
Dra. Ana Paula Bazo - UNIBAVE
Dra. Andréa Vieira Zanella - UFSC
Dr. Hélio Iveson Passos Medrado - UNISO
Dr. Jamir João Sarda Jr. – UNIVALI
PhD. João Henrique Suanno - UEG
Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC
Dr. Marcos Antonio Tedeschi – UTP
Dra. Maria Juracy Filgueras Toneli - UFSC
Dra. Martha Kascnhy Borges – UDESC
Dra. Paula Alves de Aguiar - IFSC
Dra. Rachel Schlindwein-Zanini - UFSC
Dr. Valdiney Gouveia – UFPB

Otros países:
Dra. Alicia Graziela Omar - CONICET (Argentina)
Dra. Alicia Teresita Izura – UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. Elina Vilar Beltrán - University of London (Reino Unido)
Dra. Cecilia Sayavedra - UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. Fernanda Ozollo - UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dr. Fernando Augusto de Sá Neves dos Santos (Portugal)
Dr. Gilmar Rolando Anaguano Jiménez – U. Medellin (Colombia)
Dr. Jerry Bosque Jiménez - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. María Luisa Porcar – UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. Maria Madalena B. da Silveira Baptista - IPC (Portugal)
Dra. María Victoria Gómez de Erice – Univ. Cuyo (Argentina)
Dr. Miguel Vázquez Martí - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. Mónica Matilla - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. Teresa Salinas Gamero - Universidad Ricardo Palma (Perú)

Difusión:
José Marcos Resola Moral y Nuria Cantero Rodríguez.
Grupo IDEO.

ÍNDICE

A escola enquanto lócus de interação para os descendentes de imigrantes europeus do município de Orleans (SC) no século XIX: a língua como instrumento desse processo. ANDRÉA ANDRADE ALVES, ANGELA CRISTINA DI PALMA BACK, MARCIA BIANCO, ROSANI HOBOLD DUARTE 7

Formação continuada de professores do ensino fundamental: um desafio criativo na contemporaneidade. MARIA JOSÉ DA SILVA MORAIS, MARIA JOSÉ DE PINHO 31

La enseñanza bilingüe en Andalucía. Un estudio a partir de las voces de los docentes. GABRIEL TRAVÉ GONZÁLEZ 51

O resgate do direito das trabalhadoras gestantes: o trabalho interdisciplinar do pet saúde no sistema único de saúde. RENATA CAMPOS, LUCIANA MARIA MAZON, JESSICA SEREDNISKI MELNEK, JESSICA DA SILVA MELO, GEISA CARLA WENDT KRASCHINSKI, GEISE PATRICIA HENRIQUE DE MELO, MARIANI RIBAS OLDONI, CARLA TATIANE DO AMARAL DALLAGO, MARCIO SIEFERT, MARLON CESAR BENDA, HELOISA SCHELBAUER DZICKANSKI, GUILHERME DOUGLAS PIEL DORNELLES, LUIZ EDUARDO BECKER, ADRIANA MORO WIECZORKIEVICZ, ARACI GELBCKE WIELEWSKI, KELI VANESSA POLTRONIERI, TALITA CRISTINA DE ALMEIDA SCHMIDT, FRANCESLI PATRICIA PEREIRA HEILMANN 75

El componente cultural y los estereotipos en el manual chino para el estudio del español en contextos universitarios. MARÍA MACARRO MATÉ, MAYRA MARTÍNEZ AVIDAD 91

Um passeio pela África: práticas pedagógicas significativas no contexto da lei N° 10.639/2003. JOÃO PAULO ROBERTI JUNIOR, FERNANDA AX WILHELM, ANA PAULA DA ROSA DEON, IDONÉZIA COLLODEL BENETTI 113

ISSN: 1989-2446

A ESCOLA ENQUANTO LÓCUS DE INTERAÇÃO PARA OS DESCENDENTES DE IMIGRANTES EUROPEUS DO MUNICÍPIO DE ORLEANS (SC) NO SÉCULO XIX: A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DESSE PROCESSO

Andréa Andrade Alves
Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE. Orleans, Brasil

Angela Cristina Di Palma Back
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Criciúma, Brasil

Marcia Bianco
Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE. Orleans, Brasil

Rosani Hobold Duarte
Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE, Orleans, Brasil

Resumo. O fluxo migratório europeu ao Brasil, ocorrido entre os séculos XIX e XX, contribuiu na constituição populacional do país. No estado de Santa Catarina, os imigrantes estabeleceram-se, principalmente, nas regiões Norte e Sul. Nesta última, destaca-se aqui o município de Orleans, por ser o lugar teórico de investigação, em que alemães, italianos, letos e poloneses fixaram-se, trazendo consigo toda a bagagem cultural, com ênfase nesta pesquisa, para a questão da língua materna. Portanto, o objetivo desta investigação versou em averiguar os mecanismos utilizados no ambiente escolar para promover a interação entre descendentes de imigrantes europeus do município de Orleans (Santa Catarina) no início do século XX. Com ênfase no objeto em estudo, as contribuições teóricas que permearam a presente investigação remetem-nos à concepção de língua que adotamos, i.e., do ponto de vista sociointeracionista, Nesse contexto, a investigação proposta assumiu tal concepção de língua, por entendê-la enquanto fenômeno social e cultural, que revela identidades de um povo ou nação (Bakhtin, 1981, Bortoni-Ricardo, 2004). Quanto ao percurso metodológico do que ora se socializa, fez-se uso de entrevistas, aplicadas no ano de 2014 com sujeitos da faixa etária de 68 a 91 anos, das etnias alemã, italiana, leta e polonesa, residentes no município de Orleans (SC), falantes de suas respectivas línguas maternas na infância. Os resultados obtidos apontam para a importancia da escola, por meio da aprendizagem, enquanto lócus de interação, preservação e disseminção da língua materna dos descendentes de imigrantes europeus.

Palavras-chave: Língua materna, Escola, Imigrante Europeu, Orleans, SC (Brasil).

LA ESCUELA COMO LUGAR DE LA INTERACCIÓN DE LOS DESCENDIENTES DE INMIGRANTES DE LA EUROPA DE LA CIUDAD DE ORLEANS (SC) EN EL SIGLO XIX: LA LENGUA COMO INSTRUMENTO DE ESE PROCESO

Resumen. La migración europea al Brasil, que tuvo lugar entre los siglos XIX y XX, contribuyó con la constitución de la población del país. En el estado de Santa Catarina, los inmigrantes se establecieron

principalmente en el norte y el sur. En este último, se destaca aquí la ciudad de Orleans, siendo el lugar teórico de la investigación, donde los alemanes, italianos, letones y polacos se establecieron, trayendo con ellos todo el bagaje cultural, con énfasis en esta investigación a la cuestión de la lengua. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es determinar los mecanismos utilizados en el entorno escolar para promover la interacción entre los descendientes de inmigrantes europeos del municipio del Orleans (Santa Catarina) a principios del siglo XX. Con un énfasis en el objeto de estudio, las aportaciones teóricas tienen como antecedente la perspectiva sociointeracionista. En este contexto la investigación asume tal concepto de lengua por entenderla como fenómeno social y cultural que revela identidades de un pueblo o nación (Bakhtin, 1981, Bortoni-Ricardo, 2004). En cuanto al enfoque metodológico, se hizo el uso de entrevistas, implementadas en 2014 con sujetos con edades entre 68-91 años, de las etnias alemana, italiana, letona y polaca, que viven en la ciudad de Orleans (SC), que hablan sus respectivas lenguas maternas desde su infancia. Los resultados apuntan a la importancia de la escuela para el aprendizaje como lugar de interacción y la preservación y diseminación de la lengua materna de los descendientes de inmigrantes europeos.

Palabras clave: Lengua materna, Escuela, Inmigrante Europeo, Orleans, SC (Brasil).

SCHOOL AS PLACE OF INTERACTION FOR THE DESCENDANTS OF IMMIGRANTS FROM EUROPEAN ORLEANS COUNTY (SC) IN THE NINETEENTH CENTURY: LANGUAGE AS AN INSTRUMENT OF THIS PROCESS

Abstract. The European migration to Brazil, which took place between the nineteenth and twentieth centuries, contributed to the population constitution of the country. In the state of Santa Catarina, the immigrants settled mainly in the North and South. In the latter, stands out here city of Orleans, being the theoretical place of research, where Germans, Italians, Latvians and Polish settled, bringing with them all the cultural baggage, with emphasis on this research to the issue of language. Therefore, the aim of this research is to determine the mechanisms used in the school environment to promote interaction between descendants of European immigrants of the municipality of Orleans (Santa Catarina) in the early twentieth century. With an emphasis on the object under study, the theoretical contributions that permeated this reasearch lead us to the conception of the language from the socio-interactionism point of view. In this context, the research took that concept of language, by understanding it as social and cultural phenomenon, revealing identities of a people or nation (Bakhtin, 1981 Bortoni-Ricardo, 2004). As for the methodological approach, it was made use of interviews, implemented in 2014 with individuals from 68-91 years old with German, Italian, Latvians and Polish ethnicities, living in Orleans (SC) County, speakers of their respective mother tongues in their childhood. The results point to the importance of school, through learning as the place of interaction, and the preservation and dissemination the mother tongue of the descendants of European immigrants.

Keywords: Native language, School, European immigrant, Orleans, SC (Brasil).

Introdução

O fluxo migratório europeu ao Brasil, ocorrido entre os séculos XIX e XX, contribuiu na constituição populacional do País. As etnias mais representativas desse

contingente foram a alemã, a leta, a italiana, a polonesa, a japonesa, a suíça e a norte-americana, instalando-se em diversos estados brasileiros, entre eles São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina (Fausto, 1996).

No estado de Santa Catarina, os imigrantes estabeleceram-se, principalmente, nas regiões Norte e Sul. Nesta última, destaca-se aqui o município de Orleans, por ser o lugar teórico de investigação, em que alemães, italianos, letos e poloneses fixaram-se, trazendo consigo toda a bagagem cultural, com ênfase nesta pesquisa, para a questão da língua materna (Alves, 2015).

Nesse contexto, conforme supracitado, com foco para a questão da língua materna dos descendentes de imigrante europeu residentes no município de Orleans (SC), no início do século XX, a problemática formulada para a presente pesquisa consistiu em: qual o papel da escola na interação entre descendentes de imigrantes europeus do município de Orleans (SC) no início do século XX?

A partir do problema definido, o objetivo desta investigação versou em averiguar os mecanismos utilizados no ambiente escolar para promover a interação entre descendentes de imigrantes europeus do município de Orleans (SC) no início do século XX.

Com base nisso, a presente investigação apresenta inicialmente, a constituição identitária de Orleans (Santa Catarina), entre os séculos XVIII e XIX, com vistas a mostrar, mesmo que de modo breve, o percurso histórico acerca do fluxo migratório europeu, para compreendermos como se formou o mapa identitário do município em questão e, consequentemente, a diversidade linguística decorrente desse processo.

Com ênfase no objeto em estudo, as contribuições teóricas que permearam a presente investigação remetem-nos à concepção de língua que adotamos, i.e., do ponto de vista sociointeracionista. Nesse contexto, a investigação proposta assumiu tal concepção de língua, por entendê-la enquanto fenômeno social e cultural, que revela identidades de um povo ou nação (Bakhtin, 1981, Bagno, 2007 *apud* Bortoni-Ricardo, 2004).

Quanto ao percurso metodológico do que ora se socializa, fez-se uso de entrevistas, aplicadas no ano de 2014 com sujeitos da faixa etária de 68 a 91 anos, das etnias alemã, italiana, leta e polonesa, residentes no município de Orleans (SC), falantes de suas respectivas línguas maternas na infância, com cinco perguntas.

Por fim, o estudo caracteriza-se por apresentar a inserção de outras línguas em território brasileiro, especificamente no município de Orleans (SC) em decorrência do fluxo migratório europeu ocorrido entre os séculos XIX e XX, com o intuito de mostrar que a língua constitui-se em identidade cultural de determinada nação. E, ainda nesse contexto, o papel da escola enquanto lócus de interação entre os descendentes de imigrante europeu.

Orleans (SC): da colonização à diversidade linguística instalada nos séculos XIX e XX

Para apresentar o referido município torna-se necessário retroceder no tempo. Portanto, adentramos o século XVIII no território que atualmente pertence ao município de Orleans (SC), mas que na época, estava sob o domínio do município de Tubarão (Santa Catarina). No século XVIII, os indígenas da tribo dos botocudos[1] eram os únicos habitantes de uma região coberta por mata virgem e animais selvagens (Lottin, 1998).

No início do século XIX tem-se a introdução constante da passagem dos tropeiros[2] pelas terras, até então habitadas somente pelos indígenas. Eles eram responsáveis pelo transporte de gado, charque, queijos e frutas para as cidades litorâneas e retornavam à serra com sal, açúcar, aguardente e roupas (Dall´Alba, 1996).

Devido às condições climáticas, os meios de transporte lentos, à necessidade de abertura de picadas, os tropeiros viam-se obrigados a fazer paradas regulares, construindo galpões de madeira rústicos para se abrigarem, descansarem, se alimentarem e, assim, poderem dar continuidade à viagem (Belolli, Quadros e Guidi, 2002). E foi durante uma dessas viagens que ocorreu a descoberta do carvão, conforme Lottin (1998) relata:

> Por volta de 1822 uma comitiva de tropeiros, ao fazer o fogo para cozinhar, ... utilizando como de costume uma encosta de barranco e umas pedras para assentar as panelas, ficou surpresa quando observou que o fogo não apagava, além de exalar estranho cheiro de enxofre ... (Lottin, 1998, p. 54)

A notícia da possibilidade da existência de carvão na região, descoberto pelos tropeiros, foi divulgada em grande escala, alcançando a corte imperial. No ano de 1839, o governo imperial determinou a vinda do geólogo belga Dr. Jules Parigot, para averiguar a veracidade das informações. O governo apoiou financeiramente o estudo do Dr. Parigot, o qual confirmou a existência e a qualidade do carvão na região (Belolli, Quadros e Guidi, 2002).

Para Dall´Alba (1996), o interesse por parte da corte imperial nessa região acentuou-se com a descoberta do carvão e foi intensificado com o casamento entre o Conde D'Eu e a Princesa Isabel, que receberam, como presente do Imperador Dom

[1] Tribo indígena brasileira, do tronco macro-jê, denominada por este nome por utilizar o botoque na boca, uma espécie de ornamento feito de madeira e de forma arredondada (Almeida, 2009).

[2] "O tropeiro era o responsável pelo destino da tropa e pelas relações de compra e de venda nos pontos de parada. Viajava sempre à frente ou ao fundo da tropa. Ele era a pessoa responsável pelas transações comerciais, administrava os gastos e os lucros da viagem. O tropeiro iniciava-se na profissão desde muito cedo, por volta dos 10 anos, primeiro acompanhando o pai em suas andanças quando adquiria experiência, aprendendo a negociar, a conduzir e a conviver com a lida diária da tropa. O tropeiro é o sucessor direto do sertanista e o precursor em muitos pontos do grande fazendeiro. O tropeiro deveria ser capaz de resolver inúmeros problemas durante a viagem. As longas jornadas exigiam que ele fosse médico, soldado, artesão, caçador, pescador, cozinheiro, veterinário, negociante, mensageiro e agricultor" (Paes, 2001, p. 76).

Pedro II e da Imperatriz Teresa Cristina, um dote de terras localizado em Santa Catarina.

Deu-se início à ocupação das terras da região pelos colonos, por meio de contrato firmado entre o imperador e o Comendador Caetano Pinto Júnior, no dia 15 de novembro de 1881. O comendador foi responsável pela introdução do maior número de imigrantes na região e, no ano de 1882, Caetano Pinto Júnior decide instalar a Colônia Grão Pará, nome dado em homenagem ao primogênito do Conde D´Eu e da Princesa Isabel, D. Pedro de Alcântara Luiz Felipe Maria Gaston, Príncipe do Grão Pará[3] (Dall´Alba, 1996). Sobre a colônia Grão Pará, Lottin (1998) explica:

> A Colônia Grão Pará foi criada, em 1882, para promover a ocupação das terras com colonos imigrantes e nacionais. Iniciada a distribuição das terras aos imigrantes italianos, alemães, letos e poloneses desenvolveu-se paralelamente à construção da estrada de ferro para atender principalmente a região carbonífera. A escolha do local e do nome foi então por ocasião da visita de Sua Alteza o Conde d´Eu, numa viagem especial pela Estrada de Ferro, no dia 26 de dezembro 1884, que ele decidiu pela escolha dos engenheiros da empresa, apontando o local abaixo da ponte férrea sobre o Rio Tubarão (Lottin, 1998, p. 14).

Para Dall´Alba (1996), a construção da estrada de ferro Dona Thereza Cristina aconteceu, concomitantemente, à implantação da colônia Grão Pará, com o objetivo de explorar o carvão na região. Conforme dados do IBGE (Santa Catarina, 2010, p. 11) "Foi decidida a implantação de uma estrada de ferro para atender à região carbonífera e em sua construção trabalharam imigrantes de diversas procedências: italianos, alemães, letões e poloneses", sendo feita, portanto por imigrantes europeus recém-chegados na região.

No dia 2 de outubro de 1888, o município de Orleans (SC) torna-se distrito, não pertencendo mais à Colônia Grão Pará, extinguindo da empresa responsável pela Colônia os seus direitos administrativos. Com a Proclamação da República e o retorno da Família Imperial a Portugal, o patrimônio dotal pertencente aos condes é vendido, bem como a empresa Colônia Grão Pará. A referida empresa é comprada pela empresa de Terras e Colonização do Rio de Janeiro, sob a direção de Propício Barreto Pinto (Dall´Alba, 1996).

As etnias italiana, alemã, leta e polonesa foram as mais representativas no município. Os italianos vieram primeiramente da província de Trento e da região do Vêneto, no navio *Scrivia*.

Um dos primeiros grupos de imigrantes formados na Itália para participarem da ocupação da colônia Grão Pará foi constituído na Província de Trento, na época sob o domínio da Áustria com 137 pessoas já destinadas a ocupar lotes demarcados ao longo

[3] Cabe destacar que a menção à colônia Grão Pará torna-se importante para compreender o processo de constituição do município de Orleans (SC), que inicialmente pertencia a esta colônia.

do vale do Rio Pinheiros. No porto de Gênova, no mês de dezembro de 1883, tomaram o navio Scrivia, um grande navio que fazia o percurso Genova - Buenos Aires com escala no Rio de Janeiro (Lottin, 2009).

Entre os anos de 1883 e 1884, eles se estabeleceram substancialmente nas comunidades rurais de Rio Pinheiros e Barracão. Na década de 1890, os alemães estabeleceram-se, inicialmente, no atual município de Braço de Norte (antes pertencente à Colônia Grão Pará). Vindos para Orleans (SC), fixaram-se na comunidade de Taipa. Os letos vieram entre os anos de 1890 e 1891. Diferentemente das demais etnias, trouxeram em sua bagagem livros e instrumentos musicais, colonizando a comunidade de Rio Novo. Os poloneses colonizaram a comunidade de Chapadão por volta de 1892 (Lottin, 1998).

O estabelecimento do imigrante europeu nas comunidades rurais do município de Orleans (SC) foi organizado pela Empresa de Terras e Colonização, instituída pelo governo brasileiro com a finalidade de subvencionar, não só a vinda, mas, sobretudo, as necessidades básicas para que o imigrante, denominado *colono*, pudesse viver em um país diferente de sua nação. Para isso, de acordo com Dall´Alba (2003), a Empresa estabeleceu políticas próprias de auxílio ao colono, desde subsídios para a exploração de terras, como sementes e ferramentas, até a permissão para implantar igrejas e escolas nas comunidades, a fim de criar uma esfera de respeito às nacionalidades.

Nas escolas instituídas em comunidades rurais do município de Orleans (SC), a partir do século XX, especialmente nas comunidades de colonização europeia, o ensino acontecia na língua materna do imigrante, o que se constituía, conforme Santos (2009), como forma de preservar a identidade do imigrante europeu estabelecido em terras brasileiras.

A esse respeito, Seyferth (2000, p, 148) observa que: "... a localização de imigrantes de uma mesma origem nacional em áreas circunscritas facilitou uma organização comunitária étnica e a manutenção do uso cotidiano da língua materna." A posição de Seyferth (2000) é reforçada pela fala de Carvalho (2008), ao considerar que a construção da identidade de determinada nação está estritamente vinculada à língua materna desse povo.

E é a partir dessa perspectiva que, na próxima seção, discutiremos conforme mencionado anteriormente, acerca de língua na concepção sociointeracionista.

Concepção de língua

Nesta seção, apresentaremos conceitos de língua, associando, na medida do possível, aos pressupostos da Sociolinguística Educacional, conciliando permanentemente à visão interacionista de linguagem, esboçada nas seções precedentes deste referencial, enfatizando que a linguagem é sociológica, constrói o próprio sujeito.

Como até aqui apresentado, a concepção de língua defendida, entendendo-a como elemento fundante da identidade cultural, bem como de sua dinâmica que envolve a alteridade entre sujeitos para significar os discursos socialmente colocados, daí a visão sociointeracionista.

Os conceitos de linguagem, língua e signo linguístico foram organizados primeiramente por Saussure, em 1916, na França, tido como o pai da Linguística. Seus estudos foram sistematizados e reconhecidos como ciência na obra Curso de Linguística Geral, organizada pelos discípulos do professor (Goldfeld, 1997). Sobre isso, de acordo com Costa (2008):

> Para Saussure a linguagem é social e individual; psíquica; psico-fisiológica e física...., a Língua é definida como a parte social da linguagem e que só um indivíduo não é capaz de mudá-la. "..., a língua é um sistema supra-individual utilizado como meio de comunicação entre os membros de uma comunidade", portanto "a língua corresponde à parte essencial da linguagem e o indivíduo, sozinho, não pode criar nem modificar a língua." (Costa, 2008, p. 116).

Na concepção saussuriana discutida por Costa (2008), a língua é um sistema que não pode ser manipulado ou submetido ao indivíduo. Para Barreto (2009), a língua não é materializada, é uma abstração da realidade que só se concretiza por meio da fala. É um sistema de signos cuja essência é a união do sentido e da imagem acústica. É importante inserir aqui a discussão de Souza (1994):

> Ao separar a língua (social) da fala (individual), Saussure irá priorizar e estudar apenas os elementos constituídos pelas formas normativas da língua, supondo ser esta um produto que o sujeito registra passivamente. Para o objetivismo abstrato, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável da língua e, portanto, esta é vista como um produto acabado, transmitido através das gerações. Dessa forma, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação do signo para o signo no interior de um sistema de signos. Portanto o signo é considerado independentemente das significações ideológicas que a ele se ligam. (Souza, 1994, p. 97-98)

Bakhtin (1981) formula uma crítica à epistemologia de Saussure, demonstrando que reduzir a linguagem a um sistema abstrato de formas constitui-se obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico e fenômeno histórico e social. Souza (1994) enfatiza a concepção de Bakhtin ao dizer que:

> Bakhtin irá mostrar que a linguagem só pode ser analisada, na sua devida complexidade, quando considerada como fenômeno sócio ideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história. Sua concepção de linguagem vai ser construída a partir de uma crítica radical às grandes correntes [**à época**] da lingüística contemporânea, por considerar que essas teorias não trabalham a língua como fenômeno social. (Souza, 1994, p. 93, grifo nosso)

Saussure e Bakhtin parecem comungar do conceito de língua enquanto fato social, cuja existência se funda na necessidade da comunicação. Entretanto, Bakhtin contrapõe-se à linguística de Saussure, a qual faz da língua um objeto abstrato e refuta suas manifestações individuais como a fala. Bakhtin valoriza a fala e a compreende como constitutiva da língua, afirmando sua natureza social.

A fala está indissoluvelmente relacionada à comunicação e, consequentemente, permanentemente associada às estruturas sociais (Bakhtin, 1981). O referido autor acrescenta:

> Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar .... Os sujeitos não "adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência." A verdadeira substância da língua ... é constituída ..., pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 1981, p. 108-123)

A teoria de Bakhtin define que o centro organizador de toda expressão é o exterior do indivíduo, i.e., o meio social. Todos os diversos campos da atividade humana estão conectados ao uso da linguagem. Nesse sentido, tratar de língua e, consequentemente, de ensino de língua na escola, é necessariamente entender a escola como um micro aspecto da sociedade (Valadares e Bragança, 2012).

Cabe aqui enfatizar que a escola, enquanto parte integrante do meio social, constitui-se, também lócus cultural da sociedade, na qual a língua se manifesta, constrói relações e identidades. Portanto, torna-se importante seguir esse raciocínio pelo fato de nossa pesquisa centrar-se no ensino de língua em um ambiente escolar. Nessa linha de pensamento, encontra-se também o entendimento de Bagno, Stubbs e Gagné (2002, p. 32), que definem a língua como: "... uma atividade social, cujas normas evoluem segundo os mecanismos de auto-regulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e com a realidade ..."

Bakhtin (1981, p. 113) defende a ideia de língua em uma perspectiva interacionista ao afirmar que: "... a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro". Nessa concepção, o indivíduo usa a língua em seu contexto social como forma de interação nas relações existentes no grupo social em que está envolvido, ponto que nos permite a conciliação com os teóricos anteriormente mobilizados neste referencial.

Conceber a língua, segundo Labov ([1972] 2008, p. 220), como "... um instrumento de comunicação usado pela comunidade de fala ..." e, portanto, como convenção social pelas suas peculiaridades, permite-nos, nas próximas seções, abordar a sociolinguística, em um primeiro momento, como uma teoria que assegurou ampla

descrição da variação e mudança do sistema linguístico e, em um segundo, como contribuição a uma teoria ainda emergindo: a Sociolinguística Educacional.

> ... parece muito mais interessante (por ser mais democrático), estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e uso. (Bagno, Stubbs e Gagné, 2002, p. 32)

O exposto por Bagno, Stubbs e Gagné (2002) traz à baila a importância de conceber o ensino de língua no ambiente escolar pelo entendimento do uso dela em sua variedade percebida no contexto social. Em face disso, iniciaremos nosso diálogo com o que nos interessa enfatizar, tomando a Sociolinguística Educacional como fundamentação, buscando entendimento necessário do ensino de língua heterogênea, sobretudo em contextos bilíngues e/ou multilíngues, como parece ser o caso do contexto no qual a pesquisa se desenvolve, de modo a descrever e analisar junto ao capítulo seis, de análise dos dados.

Os primeiros estudos sobre sociolinguística datam da década de 60 do século XX pelo linguista norte-americano William Labov (1968). Labov descreve a língua a partir de seu uso variável. Contrapondo-se aos conceitos até então predominantes de língua, enquanto sistema homogêneo, estático e independente da presença de uma comunidade de fala, o linguista apresenta, com a sociolinguística, o conceito de língua com base em suas variantes sistemáticas, motivadas pelas ações sociais, devendo, portanto, ser estudada, imbricada ao contexto social em que ela se faz presente (Weinreich, Labov, Herzog, [1968] 2006). Eis a teoria da Variação e Mudança, cujo recorte sintético pode ser visto por meio da fala que segue:

> A Teoria da Variação ... situa-se em relação ao conjunto língua e sociedade, considerando a variedade das formas em uso como objeto complexo, decorrente dos fatores internos, próprios do sistema linguístico, e dos fatores sociais que interagem no ato da comunicação. Uma teoria da mudança deve, pois, conceber a língua – de um ponto de vista diacrônico e/ou sincrônico – como um objeto possuidor de heterogeneidade sistemática. (Hora, [20--], p. 99)

Antes de apresentarmos as contribuições de anos de pesquisa dos sociolinguistas, a partir da descrição linguística, aos estudos da Sociolinguística Educacional, cabe destacar uma diferença da concepção de língua que trouxemos anteriormente, filiada às ideias de Bakhtin (1981) e da concepção de Labov (1966; 1968; 1972), no quesito língua enquanto sistema individual e social, ambos imbricados e passíveis de transformações pela condição de uso.

Na concepção laboviana, a língua é o objeto-alvo nos estudos da sociolinguística, por ser o instrumento utilizado pelas e entre as pessoas para se comunicar no cotidiano. Para Labov (1966), não há discussões explícitas acerca dos

jogos ideológicos que se encerram junto aos signos linguísticos, muito embora o linguista lide com variáveis sociais que podem, sim, remeter a um conjunto interpretativo do ponto de vista ideológico, a exemplo dos estudos clássicos de Labov (1966) sobre as manifestações do [r] de trabalhadores das lojas de departamento de Nova York (Sacks e Macy´s), junto às quais se podiam observar estratificação social por meio dos usos da língua. Enfim, o uso é elemento central nos discursos (Labov, 1966 *apud* Back, 2008).

Com o foco direcionado para a língua em uso no contexto social da comunidade de fala, encontramos fundamento naquilo que Figueroa (1994, p. 76 *apud* Severo, 2009, p. 270) define como filiação teórica à Durkheim; citando-a: "Sabe-se que Labov é familiarizado com Durkheim, que ele utiliza o termo fato social, que ele aceita a língua como fato social". Os fatos sociais referem-se a "... maneiras de agir, de pensar e de sentir, que apresentam a propriedade marcante de existir fora das consciências individuais" (Durkheim, 1973, p. 2 *apud* Severo, 2009, p. 270). A propriedade, que podemos depreender da existência do sujeito no coletivo, permite-nos um ponto de conexão com as ideias de Bakhtin, por considerar a língua inserida em um contexto social, na perspectiva de interação com o outro, o que se constrói significativamente no coletivo.

Para Gobber e Morani (2010), a sociolinguística estuda as diversas possibilidades de realização de uma língua determinadas pelas diferenças sociais e ambientais dos falantes. A identificação de uma variedade, em que uma comunidade linguística é reconhecida, em oposição a outras variedades contíguas. Assim, a língua também surge como fonte de identidade de um grupo ou uma comunidade.

De acordo com Coan e Freitag (2010, p. 192), a sociolinguística tem por finalidade "... o estudo da heterogeneidade sistemática da língua", pois "... possibilita o entendimento das diferenças linguísticas condicionadas por diferentes espaços geográficos, comunidades, classes sociais, faixas etárias, níveis de formalidade, entre outros". As contribuições de Back (2000) sobre sociolinguística são importantes no que tange à sociolinguística variacionista, ao defini-la como:

> ... uma das sub-áreas da Sociolingüística e tem como objeto de estudo a variação lingüística, propriedade que se apresenta como inerente a todas as línguas. Sua proposta teórica constrói o objeto (a variação lingüística) como um todo heterogêneo, entendendo ser esse todo heterogêneo passível de descrição e análise. O fenômeno da variação parece ser contínuo, ... aponta para tendências de formas que são condicionadas por fatores diversos. ... de natureza interna (lingüísticas) e de natureza externa (social). (Back, 2000, p. 30)

Cabe destacar, conforme exposto por Back (2000), que a variação linguística tem por fatores condicionantes de estudo os de natureza interna e externa, isto é, linguística e social respectivamente. E, nessa perspectiva, está o foco desta pesquisa,

considerando a escola enquanto espaço social, responsável pela disseminação e preservação da língua do imigrante europeu, população-alvo desta investigação.

Método

O método de pesquisa selecionado para a investigação é história oral, utilizando como técnica a entrevista, por permitir o registro dos fatos históricos segundo a impressão dos próprios protagonistas, ampliando o universo dos dados obtidos, necessários para determinada investigação (Freitas, 1998).

Portanto, selecionamos dez pessoas, na faixa etária dos 68 a 91 anos, residentes no município de Orleans (SC) e descendentes das etnias alemã, italiana, leta e polonesa. No primeiro contato, para cada sujeito, foi apresentado o propósito da pesquisa. Ressaltamos que tivemos o cuidado de obter o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) definido por Freitas (1998), como importante para firmar o vínculo entre a pesquisadora e o(s) entrevistado(s) participante(s).

A técnica utilizada foi a entrevista, tendo-se o cuidado de que o entrevistado se sentisse à vontade e, para isso, escolhesse o local que transmitisse e permitisse o acesso a objetos pessoais, como documentos, fotografias, acessórios, dentre outros, propiciando um ambiente de naturalidade, familiaridade, acolhimento e principalmente estímulo à rememoração das lembranças necessárias à pesquisa que se pretendia desenvolver. A esse respeito, Thompson (1998, p. 107) destaca que "O importante é que o local de realização da entrevista contribua para se atingir os objetivos que a geraram e não prejudique a realização estabelecida, nem a gravação do depoimento". Acrescido a isso, reportamo-nos a Back (2000), sob a perspectiva laboviana do 'paradoxo do observador', i.e., a importância de o pesquisador criar a atmosfera acolhedora e estruturada de tal forma que o entrevistado se sinta seguro e tranquilo para discorrer sobre o assunto tratado. A coleta de dados se deu no período de maio a setembro do ano de 2014.

Ao iniciarmos a transcrição das entrevistas, observamos algumas situações ocorridas, que nos fizeram tomar decisões sobre a melhor maneira para transcrevê-las, a fim de torná-las legíveis. Alguns exemplos dessas situações são: a incompreensão do dito; a continuidade de determinado assunto, sem fazer referência à resposta a ele; a inserção de falas de outras pessoas que estavam presentes no momento da entrevista, dentre outras.

Portanto, optamos por seguir somente as necessárias normas de transcrição do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC)[4] e do

[4] O Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC) teve início em 1969 e vem se desenvolvendo em cinco cidades brasileiras – Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Objetiva descrever os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior." (PRETI e URBANO, 1990).

Laboratório de Pesquisas de Letras (LAPEL)[5], da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma (Santa Catarina).

Para a delimitação da amostra de nossa pesquisa, tomamos inicialmente as orientações de Meihy (2002), ao explanar sobre a necessidade de haver "a comunidade de destino, colônia e as redes de pessoas a serem entrevistadas" (Meihy, 2002, p. 64).

A comunidade de destino, de acordo com Meihy (2002), refere-se ao grande grupo que a pesquisa pretende abranger. Neste caso, a nossa investigação adotou como critérios: pessoas de ambos os gêneros, residentes no município de Orleans (SC), inseridas na faixa etária de 68 aos 91 anos. Portanto, para fazermos a seleção da amostra com base nos critérios supracitados, averiguamos inicialmente o contingente populacional por gênero e faixa etária do município de Orleans (SC), pelos dados estatísticos do IBGE (Santa Catarina, 2010), os quais identificam um total de 1219 pessoas (homens e mulheres) na faixa etária de 68 a 91 anos, o que em nossa pesquisa torna-se importante destacar, por considerar que esse grupo etário nasceu entre as décadas de 1920 e 1940 e isso vem ao encontro de um dos critérios que estabelecemos para selecionar a população-alvo pertencente à investigação, i.e., pessoas que falavam a língua materna (estrangeira) na infância.

Sobre as colônias, Meihy (2002, p. 165) destaca que elas são qualificadas "... pelos padrões gerais de sua comunidade de destino, isto é, pelos traços preponderantes que ligam a trajetória de pessoas a grupos amplos." Nessa perspectiva, nossa pesquisa voltou-se para os seguintes critérios: descendentes das etnias alemã, italiana, leta e polonesa, falantes na infância de sua língua materna.

No entanto, cabe-nos aqui fazer algumas considerações. O resultado obtido com os dados do IBGE (sobre a população) refere-se ao ano de 2010, portanto são os dados mais atuais que temos. Contudo, há a possibilidade de inserção de mais pessoas nesse grupo etário, assim como considerar o fator de mortalidade, que pode ter ocorrido no grupo etário apresentado na Tabela 1, entre os anos de 2010 e 2014, informação que o instituto não oferece.

Outra variável que o IBGE (Santa Catarina, 2010) não agrega à pesquisa refere-se à etnia e, por isso, não houve possibilidade de identificar a quantidade de pessoas pelas etnias que compõem nossa pesquisa: alemã, italiana, leta e polonesa.

Por último, não são fornecidos pelo Instituto dados referentes ao nome e local de residência, por serem confidenciais e, portanto, não permissíveis de divulgação pública.

Assim, partindo dessa realidade e com base na última etapa da seleção – as redes de pessoas a serem entrevistadas – proposta por Meihy (2002) e entendida como os grupos de pessoas que efetivamente fariam parte da pesquisa –, adotamos algumas estratégias para localizar os possíveis sujeitos participantes.

[5] Para mais informações, averiguar em: <http://www.unesc.net/portal/capa/index/220>.

Por conta das constatações supracitadas, entre os meses de agosto e setembro do ano de 2014, fizemos uso de duas estratégias, na tentativa de localizar nossa população-alvo: fomos às unidades de saúde do município, pelo fato de essas instituições terem o cadastro dos pacientes e, portanto, terem duas informações importantes: idade e local de residência. Outra estratégia que adotamos foi o contato com populares, pelas amizades constituídas e, com isso, a facilidade de conseguir nomes e endereços de prováveis pessoas que poderiam compor nossa amostra.

Com base nisso, o nosso roteiro de busca da população-alvo percorreu geograficamente as comunidades rurais de Barracão, Taipa, Invernada e Chapadão, além dos bairros Barro Vermelho e Centro, pois parte delas foi colonizada pelos imigrantes europeus.

Como resultado dessa etapa da pesquisa, conseguimos obter a amostra da população de nossa investigação, conforme Tabela 1.

Tabela 1. População-alvo selecionada para a pesquisa por faixa etnia, gênero e grau de escolaridade.

Etnia	**Idade**	**Grau de escolaridade[6]**								**Total**
		Ensino Fundamental (em anos)								
		1º		**2º**		**3º**		**4º**		
		M	**F**	**M**	**F**	**M**	**F**	**M**	**F**	
Alemã	80	1	-	-	-	-	-	-	-	4
	80	-	-	-	-	-	-	1	-	
	74	-	-	-	-	-	-	1	-	
	88	-	-	-	-	-	1	-	-	
Italiana	86	-	-	-	-	-	1	-	-	3
	80	-	-	-	-	-	1	-	-	
	91	-	-	-	1	-	-	-	-	
Leta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	68	-	-	-	-	-	-	-	1	
Polonesa	80	-	-	-	-	-	1	-	-	2
	81	-	-	-	1	-	-	-	-	

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Há que se fazer uma observação pertinente na Tabela 1, no que diz respeito à quantidade de pessoas selecionadas, remetendo-nos às orientações de Freitas (1998) e Meihy (1998), que destacam a importância da qualidade das entrevistas e não da quantidade de pessoas entrevistadas, sinalizando que a primeira está vinculada à consubstancialidade dos dados obtidos, com a devida propriedade das pessoas que

[6] O grau de escolaridade refere-se ao prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9496/96 (Brasil, 1996). No momento histórico que contextualiza esta pesquisa, conforme o Regulamento Geral da Instrucção Pública de 1913 (Santa Catharina, 1913), o ensino era estruturado em: primário, ginasial, secundário e superior.

vivenciaram o momento histórico que se discute na pesquisa. Os entrevistados têm idade média de 68 a 91 anos.

Como não podemos citar nomes de pessoas, conforme o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), a identificação dos sujeitos participantes desta pesquisa, verificada na próxima seção, dar-se-á de maneira geral pelas nomenclaturas 'entrevistado (a)' ou 'sujeito'. Individualmente adotamos códigos com três dígitos, sendo duas letras e um número. A primeira refere-se à etnia, por exemplo: A = alemã; a segunda retrata o gênero: M = masculino e F = feminino. O número foi colocado aleatoriamente e mantido para cada entrevistado, do início ao fim.

Resultados

- Pistas de um (ou alguns) vernáculo (s) construído (s), constituído (s), identitário (s)

Com o propósito de averiguar os mecanismos utilizados no ambiente escolar para promover a interação entre descendentes de imigrantes europeus do município de Orleans (SC), no início do século XX, uma das hipóteses que guiou a entrevista foi a de que o processo de ensino-aprendizagem ocorria na língua do imigrante de igual origem étnica, o que favoreceria, por um lado, a disseminação e a preservação da língua na comunidade onde determinada etnia se fixava. Consequentemente, a interação na família e na comunidade também ocorreria na língua do imigrante. Com essa perspectiva em mente, salienta-se que a discussão agrega ao debate as perspectivas da sociolinguística educacional, compreendendo a língua enquanto fator de identidade cultural.

Em face disso, 5 (cinco) foram as questões que visavam a verificar em que medida a hipótese era atestada. A primeira foi: *Você poderia nos dizer como era sua infância, a sua vida na comunidade, brincadeiras, enfim o convívio com outras pessoas e cotidiano?*

A pergunta teve por propósito favorecer a proximidade necessária entre a pesquisadora e o sujeito, lembrando aqui as discussões labovianas acerca do paradoxo do observador[7], de modo a trazer à memória dos entrevistados as lembranças da infância, o que, por um lado, faria com que ele retornasse ao passado de modo a imergir intensamente nele, fazendo com que o entrevistado não monitorasse a forma em que se manifesta a língua, pois poderia aí se revelar o vernáculo em cuja realização estariam formas ligadas à língua de cultura.

As ocorrências a seguir, de (1) a (12), ilustram vários elementos que poderiam contribuir para que se materializasse o vernáculo, para a análise de características de identidade cultural por meio do uso da língua. Vejamos:

[7] Para mais informações, ver Back (2008).

> 1) AF2 – "*É..., fui desde a **idadi** de seis anos que eu me lembro. Carpiná, isso eu inda não fazia, né! Porque era mui fraquinha pra isso, né! **Pegá inxada**. Mas **nóis**, eu gostava de **ajudá**, **ajuntá** raiz de mandioca, batata, essas coisa né, milho, enchia os **balaio**. Aí eu disse e o pai é... [falou em alemão]. (risadas)*[8]. [negrito nosso]

O dado (1), da entrevistada AF2 ilustra casos considerados importantes para trazer à discussão, tendo em vista o uso do português não padrão (variação linguística)[9] em vários segmentos da entrevista, como, por exemplo, nos substantivos: '*idadi*' e '*inxada*', em que ocorre a substituição das vogais /e/ por /i/, muito comum no português não padrão, inclusive em função de um ritmo que aí se estabelece. Pode-se, ainda, visualizar no excerto a supressão do segmento /r/ no final dos verbos: '*carpiná*' e '*ajuntá*', os quais também destaca o uso de um subsistema linguístico em contraposição à norma culta, que se confere ter sido ensinada a esta entrevistada no ambiente escolar quando criança.

Entre os fatores que estão associados à constituição dos falares, Bortoni-Ricardo (2004) destaca possíveis causas dessas variações, como a divisão em falares rurais e urbanos, os estágios de desenvolvimento social e os fluxos migratórios ocorridos no Brasil nos séculos XIX e XX. Variações essas presentes no dado (1), em que se percebe, pelo destaque de falas em língua alemã, ser evidenciada entre falantes que vivem em comunidades bilíngues. Esse fenômeno, de acordo Von Borstel (2001), consiste no uso/alternância de dois sistemas ou subsistemas gramaticais paralelamente a um mesmo ato comunicativo de falantes bilíngues; esse fenômeno não pode ser visto como um processo aleatório, ou seja, somente a troca de meros vocábulos na superfície (significantes) ou estruturas sintáticas causais, mas sim:

> ... a existência de elementos motivacionais discursivos e/ou de natureza sócio-pragmática na realização dos enunciados híbridos. ... pode ser utilizado em contextos sociais para a transmissão de significados sutis – como identificação étnica e cultural, papéis/hierarquia dos participantes da interação, valores sociais e situacionais, etc. (Soares e outros, 2012, p. 7)

É a partir do horizonte posto em Soares (*op. cit*), que acreditamos, ajudar-nos a interpretar ocorrências como (1)[10], pois o uso de dois sistemas linguísticos no decorrer da fala está impregnado de valores étnicos e culturais que perpassaram o espaço de

[8] O modo como está transcrita a materialidade discursiva (a fala) tenta explicar as regularidades da variação linguística manifesta sem exprimir juízos. As outras ocorrências apresentam, via de regra, grande parte das regularidades aqui observadas, mas procuraremos transcrevê-las o mais próximo possível do padrão de escrita.

[9] Podemos listar alguns elementos de análise linguística detectados no dado (1), como por exemplo, a supressão de segmentos iniciais, mediais e finais nas palavras '*inda*' e '*inxada*', '*otro*' e '*pegá*' respectivamente; a inserção de segmentos (ditongação) em '*nóis*' e '*os balaio*'. Porém, o nosso propósito não está em fazer uma análise criteriosa do ponto de vista da forma. Esses dados serviram apenas para ilustrar as possibilidades, lembrando que essa perspectiva não está inserida nos objetivos da pesquisa, no entanto pode abrir expectativas para investigações futuras.

[10] Aqui foi um exemplo trazido de várias ocorrências de igual teor identificadas nos dados coletados.

tempo entre a ocorrência do fenômeno que estamos discutindo e que constitui o vernáculo que se manifesta no momento de interação entre os sujeitos.

Entretanto, a constituição do vernáculo, em uma comunidade, dá-se com o uso das línguas materna e estrangeira em situação cotidiana de intensa interação, em que os sistemas coabitam, remetendo às discussões de Bakhtin (1981), em que o sujeito apreende a língua por meio da interação verbal, ele a internaliza, influencia e é influenciado por ela, em um processo de reciprocidade contínuo.

Outra questão posta para dar início ao tema foi: *Havia associações ou clubes na comunidade em que vivia? O que proporcionavam aos imigrantes? (educação, trabalho, lazer, política, cultura, entre outros)?*. Seu propósito foi o de adentrar à temática da educação, mais especificamente quanto ao uso da língua, por meio de elementos sociais que permitissem a interação entre os membros de igual origem étnica e, consequentemente, o fortalecimento de suas características étnicas e culturais. Nessa perspectiva, a seguir têm-se as ocorrências (2) e (3) para ilustrar esse propósito:

> (2) IM5 – *"Tinha um clube ali no Barracão. Quando era pequeno, depois passou no Rio Carlota, do lado do Cape. Acabei a aula do lado do Cape porque ali no Barracão tinha um professor. ... depois passei aqui no Rio Carlota. Era perto, era ali na capela"*.
>
> (3) PM9 – *"É lá é uma escola ... eu não me recordo. Até eu sei que a igreja velha, depois fizeram a igreja nova. A igreja velha serviu de sala de aula também. Depois fizeram outra maiorzinha e ..."*.

Os dados (2) e (3) representam a maioria das respostas dos entrevistados, por constatar a existência de escola e igreja nas localidades ou proximidades onde habitavam e, muitas vezes, a estrutura física da igreja servindo como escola. A esse respeito, temos as considerações de Dall´Alba (2003), ao referir-se ao momento da vinda dos imigrantes para Orleans (SC), no final do século XIX, subvencionados pela Empresa de Terras e Colonização, responsável pelo transporte, hospedagem e auxílio aos imigrantes recém-chegados, a qual permitia aos colonos a implantação de igrejas e escolas nas comunidades, com o propósito de possibilitar um ambiente acolhedor e de respeito às nacionalidades e horizontes culturais.

O compromisso que parece estar assegurado nas ações da empresa exibe respeito a essas culturas, por conceber, conforme Kreutz (1999), a identidade do ser humano representada no caráter étnico, e que este "... é elemento de diferenciação social, influi na percepção e na organização da vida social. Ele não se dá no abstrato. Manifesta-se nos símbolos, nas representações e na valorização de grupos." (Kreutz, 1999, p. 79-96). Portanto, a escola e a igreja tendem a representar os elementos étnicos da cultura do imigrante, para que ele pudesse sentir-se em uma esfera próxima àquela em que vivia em sua terra natal.

Seguindo essa linha de raciocínio, temos a língua como constituinte essencial nesse processo de fortalecimento das características de nacionalidade de um determinado grupo social, no caso em específico que estamos analisando, do imigrante europeu e seu descendente, convergindo com as ideias de Bakhtin (1981), ao asseverar que "não existe absolutamente nada na cultura além da palavra, que toda a cultura não é nada mais que um fenômeno da língua" (Bakhtin 1981, p. 45). Ou seja, língua e cultura estão imbricadas.

A hipótese aqui é a de que a 'língua em uso' considerada como manifestação de uma cultura, passa a ser central quando consideramos a pergunta mais direta: *A família se comunicava em que língua? E com os amigos, como era a comunicação (língua)?*, buscando mapear em que medida ocorria a comunicação na língua do imigrante e seus descendentes, cuja hipótese é confirmada a partir dos dados (4), (5), (6) e (7) a seguir:

> (4) AM1 – *"Primeiramente falavam em... em língua, é, é em alemão? É, eu tinha doze anos por ali mais ou menos. Em alemão também tem mais, mais diálogo, assim, mais idiomas assim em alemão, não é uma só né. Por exemplo tem, tem* [falou palavras e dialetos em alemão] *'Folen'*[11]*, 'Westphalen'*[12]*, 'Plat'*[13] *... É ... eu ... também tinha 'Postruiten'*[14] *... mas é assim, a linguagem da minha mãe era ali 'Huonriten'*[15] *e o meu pai era mais 'Wetsphalen'.* [explicação em alemão]. *E assim... em casa nós falava mais assim... puxava mais pela mãe né, aquilo que ela falava mais é... era...".*

Aqui queremos fazer um parêntese sobre outro aspecto importante no dado (4) da resposta do entrevistado AM1, segundo o qual havia a existência de vários dialetos alemães na própria comunidade em que vivia (aqui), conforme atestam Rosa, Damke e Von Borstel (2008, p. 3):

> A língua falada pela maioria dos imigrantes era o alemão em sua variedade dialetal, trazida da Alemanha, chamada *Hunsrückisch*, uma vez que os primeiros imigrantes vieram, em grande maioria, da região do *Hunsrück*. Vale destacar que não era somente desta região que vieram os primeiros imigrantes, mas também ... das mais variadas regiões da Alemanha e de outros países onde se falava o alemão...

Justifica-se, dessa forma, a variedade dialetal informada pelo entrevistado AM1, assim como o entrevistado AM3, o qual informou a existência de duas línguas (dialetos alemães) entre os membros de sua família.

O que se verifica com a ocorrência (4) da etnia alemã, também se constata junto aos dados (5), (6) e (7) sobre a comunicação nas outras comunidades étnicas:

[11] Kölsch
[12] Vestphalenisch
[13] Plattdüütsch
[14] Não conseguimos identificar
[15] Hunsrück

(5) IF7 – *"Tudo italiano, tutto! Tutto italiano!"*

(6) LF8 – *"Tudo em leto. Sim, muito leto... É, não, aí com os amiguinhos, quem era leto a gente falava em leto..."*

(7) PM9 – *"Tudo, tudo, era tudo*. [em polonês] *... o falecido pai tinha pra me ensinar. Mas, é... uma cartilha polonesa era fácil pra ler... e eu tinha facilidade pra ler... é, mas criança também, sempre tem facilidade pra ... aprender as coisas..."*

Constatamos, nos dados (4), (5), (6) e (7), que todos se comunicavam em suas línguas maternas (alemã, italiana, letã e polonesa), tanto em casa quanto no convívio com os parentes e amigos de igual origem.

A esse respeito, as respostas dos entrevistados comungam com Carvalho (2008, p. 83) ao dizer que "... a construção da identidade de uma nação está vinculada à língua falada por este povo". Por isso, as comunidades de imigrantes europeus e seus descendentes, ao se instalarem no município de Orleans (SC), no final do século XIX e início do século XX, estabeleceram comunicação entre seus pares com suas línguas maternas, muito embora, diante da obrigatoriedade do uso do português via ensino sistematizado, ainda conseguissem assegurá-las de certo modo, permanecendo, dessa maneira, sua identidade cultural por meio dessas línguas em uso, no ambiente socialmente constituído por eles, conforme podemos perceber nas considerações de Rosa, Damke e Von Borstel (2008):

> Os imigrantes, ao chegarem às terras brasileiras, tiveram que se adaptar ao clima, às condições de vida rudimentares e ao idioma. Assim que chegaram foram alocados em regiões distantes de outras colônias ou aglomerações urbanas, ou seja, ficaram isolados geograficamente o que foi um dos motivos que, de maneira bastante expressiva, a língua de seu país de origem se conservasse. (Rosa, Damke e Von Borstel, 2008, p. 3)

E é nesse ambiente, no meio social em que o sujeito vive, que Bakhtin (1981) acentua que o indivíduo constrói e é constituído socialmente na aquisição da língua.

Dando sequência à análise, a pergunta que se colocou foi: *Havia escola para os imigrantes? Era mantida por quem?* Essa questão teve o propósito de confirmar a existência de escolas subvencionadas pelos governos das etnias representativas no município de Orleans (SC), pois acreditamos que a ação conjunta, entre os governos dos países de origem dos imigrantes e seus descendentes e estes, favorecia o processo de fortalecimento da identidade cultural, já que o ensino nessas escolas, hipotetizamos, ocorria na língua do imigrante e seus pares. No entanto, a resposta da maioria dos entrevistados não nos trouxe informações suficientes para responder à questão posta, falando da escola em si, seu funcionamento, localização, entre outras apreciações.

Contudo, nessa situação, buscamos entender o funcionamento do ensino em Santa Catarina entre as décadas de 1920 e 1940, no Regulamento Geral de Instrucção Pública – RGIPSC (Santa Catharina, 1913, p. 19), o qual dispunha no Título II, do Ensino em Geral, Capítulo Único – do Ensino Público – Art. 39, dispõe que "o ensino público será dado: a) na Escola Normal; b) nas Escolas Complementares; c) nos Grupos Escolares; d) nas escolas preliminares, intermediárias, provisórias e ambulantes; e) nas escolas municipais, ...", sendo os dois primeiros de responsabilidade do Governo Federal e os três últimos de responsabilidade dos Governos Estadual e Municipal. Os três últimos tipos supracitados são denominações atribuídas às escolas primárias do Estado (Santa Catharina, 1913).

Além desses tipos, o Regulamento fazia referência ao Ensino Privado, que poderia "... ser exercido livremente, salvo quando for subsidiado pelos cofres públicos, quer estadual quer municipaes" (Santa Catharina, 1913, p. 19).

No município de Orleans (SC), Lottin (1998) registra que, entre o final do século XIX e início do século XX, as escolas existentes eram particulares. No caso das escolas criadas pelos colonos, a maioria era subvencionada pelos governos dos países de origem. Somente a partir do ano de 1913, com a emancipação do município, o governo municipal cria novas escolas e subvenciona parte daquelas (particulares) já existentes. Assim, podemos crer, com base nas fontes pesquisadas, que parte das escolas, em que os descendentes europeus estudavam, era particular e outra parte era pública.

Por fim, a questão: *Em que língua ocorria o ensino na escola?* visou a confirmar a hipótese de que o ensino no ambiente escolar ocorria na língua do imigrante. Vejamos os dados (8), (9) e (10) na sequência:

> (8) AM3 – *"... só, falava só em alemão ... É ... Em alemão. É ... em alemão, conversava em alemão. Então passava, as tabuada, as coisa, tudo em alemão."*
>
> (9) AF4 – *"Nós tivemos em alemão um ano .... Era, no primeiro ano foi. ... ali era p ... (dialeto). O 'm' é só assim* [gesticulou a letra]*, o 'm' é só assim ... alguma coisa da letra, o 'd' é assim que nós fizemos e o dele é assim (gesticulou novamente)."*.[16]
>
> (10) IM5 – *"O tempo do professor H. nós falava em italiano e ele falava em italiano. Primeiro sim."* [No início da década de 1930]

Os dados (8) e (9) dos entrevistados AM3 e AF4 confirmaram que, na escola, o ensino era feito em língua alemã, assim como o dado (12) do entrevistado IM5, em língua italiana, permitindo-nos analisar as informações obtidas sob dois aspectos. O primeiro aspecto, com base em Dall´Alba (1996), confirma a existência de escolas particulares subvencionadas pelos colonos e o governo de sua terra natal. Nessas

[16] A entrevistada comenta que a língua que a professora ensinava era diferente da língua que ela sabia, que havia aprendido em casa. Ela descreve como dois dialetos alemães (Dados da pesquisa, 2014).

escolas, o ensino era feito na língua materna do imigrante, afirmando por um lado o dado (10).

Os desdobramentos dessa situação colocam em evidência o caráter de ensino de língua associada às questões socioculturais das comunidades. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004, p. 45) observa que: "A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente a de criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, ... para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage." Assim, podemos crer, conforme os dados (8), (9) e (10), que o ensino era feito na língua materna do imigrante com o objetivo de criar um ambiente de favorecimento, para além da escola, no âmbito social, de fortalecimento dos seus valores culturais por meio da língua.

Considerações finais

Este trabalho explicitou o modo como esteve colocada a presença das línguas maternas dos imigrantes europeus e seus descendentes no município de Orleans (SC), devido à colonização destes a partir do século XIX, sobretudo na escola, no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio desta pesquisa, identificamos, nas respostas dos sujeitos, que todos falavam as suas respectivas línguas maternas na infância, nas variadas esferas sociais (casa, igreja, por exemplo), assim como no ambiente escolar, formatando um vernáculo, respeitando a característica cultural da língua de origem.

Vale destacar, por meio da análise dos dados obtidos com as entrevistas aplicadas, a constituição da multiplicidade linguística no município de Orleans (SC), por conta da presença de imigrantes europeus e seus descendentes na região; de modo que com isso, trouxeram toda a bagagem cultural de seus países de origem, manifestada, sobretudo na e pela língua, difundindo-a e preservando-a (inclusive e, sobretudo, a língua), tanto no âmbito escolar quanto nos diversos segmentos sociais, como constructo de suas identidades culturais.

Por fim, enfatiza-se aqui, a importância da escola nesse contexto, por constituir-se enquanto lócus de interação dos imigrantes e seus descendentes, por meio da aprendizagem e preservação de suas respectivas línguas maternas. Pois, conforme constatado nas entrevistas, a comunicação em outras esferas sociais acontecia na língua materna do imigrante (e seus descendentes). Sendo a escola, o espaço formal de aprendizagem, e, além disso, de disseminação de um elemento importante que caracteriza a identidade cultural de determinado povo ou nação, que é a língua.

Referências

Almeida, M. R. C. de. (2009). Índios, mestiços e civilizados de Debret: reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens. *Varia História. 25*(41), 85-106. Recuperado em 20 de março de 2014, de http://www.scielo.br/pdf/vh/v25n41/v25n41a05.pdf.

Alves, A. A. (2015). *Educação em língua materna de quem? O descendente europeu em Orleans (SC) no contexto da política nacionalista de Vargas (1930).* Dissertação Mestrado em Educação. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma (SC).

Back, A. C. Di P. (2000). *O uso variável do quantificador universal no sintagma nominal na língua falada de Florianópolis.* Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado em 20 de março de 2014, de http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/79301.

Back, A. C. Di P. (2008). *A multifuncionalidade da forma verbal –sse no domínio do tempo – aspecto – modalidade: uma abordagem sincrônica*. Tese de Doutorado em Lingüística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado em 20 de janeiro de 2014, de https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90868/262662.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Bakhtin, M.M. (1981) *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec.

Belolli, M., Quadros, J. e Guidi, A. (2002). *História do Carvão de Santa Catarina.* Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. Recuperado em 27 de janeiro de 2013, de http://www.satc.edu.br/siecesc/pdf/livro_carvao/a_historia_do_carvao_de_santa_catarina.pdf.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

Bortoni-Ricardo, S. M. e Freitas, V. A. de L. (2009). Sociolinguística Educacional. *In* Hora, Dermeval e outros (orgs). *Abralin – 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora UFPB. Recuperado em 27 de janeiro de 2014, de http:www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/.../30-banco-de-dados?.

Carvalho, J. R. (2008). A Construção da Identidade de uma Nação por meio da Língua Escrita e Falada. *Revista Fórum Identidades***.** Sergipe, Ano 2, v. 4, p. 83-90, jul./dez. Recuperado em 14 de março de 2015, de http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/SESSAO_L_FORUM_Pg_83_90.pdf.

Coan, M. e Freitag, R. M. K. (2010). Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Domínios de Linguagem – Revista Eletrônica de Linguística,* 4(2), 173-194. Recuperado em 17 de janeiro de 2014, de http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11618/6863.

Costa, M. (2008). Estruturalismo. In M. E. Martelotta e outros (Org.). *Manual de Lingüística.* São Paulo: Contexto.

Dall´Alba. J. L. (1996). *Colonos e mineiros no Grande Orleans.* Florianópolis: Edição do Autor.

Dall´Alba. J. L. (2003). *Colonos e mineiros no Grande Orleans*. Reimp. Florianópolis: Edição do Autor.

Fausto, B. (1996). *História do Brasil***.** 2ª. ed. São Paulo: EDUSP. Recuperado em 14 de maio de 2015, de http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/FAUSTOBorisHistoriadobrasil.pdf.

Freitas, S. M. de.(1998). *História Oral: procedimentos e possibilidades*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas. Recuperado em 21 de agosto de 2014, de file:///C:/Users/Andrea/Downloads/6936360-Historia-Oral-Procedimentos-e-Possibilidades-Sonia-Maria-de-Freitas.pdf.

Gobber, G. e Morani, M. (2010). *Linguistica Generale*. New York: The McGraw-Hill Companies. Recuperado em 21 de março de 2015, de http://www.ateneonline.it/gobber/studenti/risposte/isbn6493-9_risposte_01.pdf.

Goldfeld, M. (1997). *A criança surda*. São Paulo: Plexus Editora.

Hora, D. [(20--)]. *Sociolinguística.* Paraíba: Universidade Federal da Paraíba. Recuperado em 21 de março de 2015, de http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/sociolinguastica_1360184257.pdf.

Kreutz, L. (1999). Identidade étnica e processo escolar. *Caderno de Pesquisa*. n. 107 (p. 9-96). Recuperado em 16 de março de 2015, de http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a03.pdf.

Labov, W. (1966). *Language in the inner city: studies in the black english vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania,

Labov, W. (1968). *Modelos sociolingüísticos*. Trad. José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Cátedra.

Labov, W. (1972). *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola.

Lottin, J**.** *Orleans 2000: história e desenvolvimento*. (1998). Florianópolis: Elbert.

Lottin, J**.** *Retratos de Orleans.* (2009). Orleans: Copiart. Recuperado em 14 de março de 2015, de

http://www.jucelylottin.net.br/Livro%20Retratos%20de%20Orleans.pdf.

Meihy, J. C. S. B. (1998). *Manual de História Oral.* 2. ed. São Paulo: Loyola.

Meihy, J. C. S. B. (2002). *Manual de história Oral.* 4. ed. São Paulo: Loyola.

Paes, J. M. (2001). *Tropas e Tropeiros na primeira metade do século XIX no alto sertão baiano.* 164 f. (Dissertação). Mestrado em História – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001. Recuperado em 10 de fevereiro de 2014, de http://www.ppgh.ufba.br/wp-content/uploads/2013/12/Tropas-e-tropeiros-na-primeira-metade-do-seculo-XIX.pdf.

Preti, D. e Urbano, H. (Org.) (1990). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. v. 4. São Paulo: T. A. Queiro, Fapesp.

Rosa, E. K., Damke, C. e Von Borstel, C. N. (2008). Língua/Cultura como fator de pertencimento identitário. In *14ª Jornada Regional e 4º Nacional de Estudos Linguísticos e Literários* - Campus da UNIOESTE. Marechal Cândido Rondon. Paraná. Recuperado em 6 de março de 2014, de http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao19/artigos/artigo_013.pdf.

Santa Catarina. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Dados do município de Orleans (SC).* Recuperado em 16 de abril de 2014, de http://www.sidra.ibge.gov.br.

Santa Catharina. (1913). *Regulamento Geral da Instrucção Pública em execução da Lei nº 967 de 22 de agosto de 1913.* Recuperado em 16 de abril de 2014, de file:///C:/Users/Andrea/Downloads/Regulamento_Geral_Instruc%C3%A7ao_Publica_02_maio_1914%20-%20(1).pdf.

Santos, A. V. dos. (2009). A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. *Estudos RBEP*. Brasília, *90*(225), 511-527, maio/ago. Recuperado em 16 de maio de 2014, de http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1270/1237.

Severo, C. G. (2009). O estudo da linguagem em seu contexto social: um diálogo entre Bakhtin e Labov. *DELTA*. 25(2), 267-283. Recuperado em 16 de junho de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000200003.

Seyferth, G. (2000). A identidade dos imigrantes e o *melting pot* nacional. *Horizontes Antropológicos, (6)*14, 143-176. Recuperado em 15 de fevereiro de 2015, de http://www.scielo.br/pdf/ha/v6n14/v6n14a07.

Soares, M. S. e outros (2012). A alternância de códigos no contexto da educação bilíngue: code-switching, code-mixing e as transferências lingüísticas. *Revista Gatilho, 8*(15). Recuperado em 16 de junho de 2014, de http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2012/11/15-soares.pdf.

Souza, S. J. e. (1994). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.* Campinas (SP): Papirus.

Thompson, P. (1998). *A voz do passado: história oral.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Valadares, F. B. e Bragança, M. L. L. (2012). Bakhtin e Linguística Aplicada: Ações Metodológicas na Construção do Ensino de Língua Portuguesa. *Revista PerCursos Linguísticos*, 2(6), 29-45.

Von Borstel, C. N. (2001). O *code switching* sobre a visão do modelo variacionista**.** *UniLetras*, 23(1). Recuperado em 13 de setembro de 2015, de http://eventos.uepg.br/ojs 2/index.php/uniletras/article/viewFile/220/218.

Weinreich, W., Labov, W. e Herzog, M. (1968). Empirical Foundations for Theory of Language Change. In P. Lehmann e Y. Malkiel. *Directions for Historical Linguistics. Austin: University of Texas Press. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.* Pp. 27-56. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.

Data de recebimento: 21/04/2016

Data da revisão: 22/05/2016

Data do aceite: 20/07/2016

ISSN: 1989-2446

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESAFIO CRIATIVO NA CONTEMPORANEIDADE

Maria José da Silva Morais
Universidade Federal do Tocantins - (UFT). Santo André, Brasil

Maria José de Pinho
Universidade Federal do Tocantins - (UFT). Palmas, Brasil

Resumo. Este artigo tem como objetivo analisar a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista (Tocantins – Brasil), a partir dos indicadores do Instrumento de Identificação do Desenvolvimento Criativo de Instituições de Ensino (Vadecrie). O referencial metodológico, com ênfase qualitativa, apoiou-se no estudo de caso e nas pesquisas exploratória e documental. Na coleta de dados, a aplicação do Vadecrie foi complementada pela realização de entrevista semiestruturada, observação em campo e análise documental. Os resultados revelam que a formação continuada ocorre a partir das necessidades locais, sendo os professores protagonistas do processo formativo, possibilitando à instituição aperfeiçoar suas potencialidades e superar adversidades. Nesse ínterim, a formação continuada da escola pesquisada constitui-se em uma parte viva de seu projeto educativo e se referencia por indícios de criatividade mais acentuados na liderança estimulante e criativa, no professorado criativo e na visão transdisciplinar e transformadora.

Palavras-chave: Criatividade. Formação continuada. Ensino Fundamental.

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES EDUCACIÓN FUNDAMENTAL: UN DESAFIO CREATIVO EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA

Resumen. Este artículo tiene como objetivo analizar la formación continua de los profesores de la enseñanza fundamental de la Escuela Municipal Tiempo Integral Daniel Batista (Tocantins – Brazil), considerando indicadores del Instrumento de Identificación de Desarrollo Creativo de Instituciones de Enseñaza (Vadecrie). El referencial metodológico cualitativo se ha apoyado en el estudio de caso y en las investigaciones exploratoria y documental. Para la recogida de datos, la aplicación del Vadecrie ha sido complementada con la realización de una entrevista cuasi estructurada, observación de campo y análisis documental. Los resultados indican que la formación continua ocurre a partir de las necesidades locales y que el profesorado es protagonista de su formación, posibilitando a la institución profundizar en sus potencialidades y superar adversidades. En ese sentido, la formación continua en la escuela investigada se caracteriza por ser una parte viva de su proyecto educativo y se expresa por indicios de creatividad más acentuados en el liderazgo estimulante y creativo, en el profesorado creativo y en una visión transdisciplinar y transformadora.

Palabras clave: La creatividad. Educación continua. Enseñanza fundamental.

CONTINUING FORMATION OF FUNDAMENTAL EDUCATION TEACHERS: A CREATIVE CHALLENGE IN CONTEMPORARY

Abstract. This article aims to analyze the lifelong training of teachers of elementary school at the Municipal School Tempo Integral Daniel Batista (Tocantins - Brazil), considering indicators contained at the Identification of Creative Development of Educational Institutions' instrument (Vadecrie). The qualitative methodological framework is supported in the case study and in the exploration and documentary analysis. For data collection, the results of Vadecrie have been complemented with a structured interview, field observation and document analysis. The results indicate that lifelong training comes from local needs and that educators are the protagonists of their training, enabling the institution to deepen their potential and overcome adversity. With this regard, training at the school investigated is characterized as a living part of its educational project and it is best expressed in by signs of more pronounced creatively, stimulating and creative leadership, creative educators and a transdisciplinary and transformative vision.

Keywords: Creativity. Continuing formation. Elementary School.

Introdução

Na sociedade contemporânea são muitos os desafios que se colocam na formação continuada de professores, uma vez que essa exige uma reflexão pessoal e coletiva. E isso implica, múltiplos olhares, discussões, opiniões e reflexões progressivas da escola como lócus de formação. Esse processo formativo se faz urgente, requer uma formação crítica e criativa, na qual os professores sejam sujeitos construtores de novas possibilidades do aprender e do ensinar.

Nesse entendimento, Torre (2013, p. 145) percebe a "... criatividade como valor social e cultural que deveria ser assumida pelas organizações socioculturais e instituições educativas". A criatividade é essencial para haver mudança no contexto educacional; todavia, necessita ser vista de forma social e não individual.

Em face disso, a escola enquanto instituição educacional na sociedade atual precisa, urgentemente, de práticas pedagógicas pautadas na transformação do sujeito, atitudes de responsabilidade e autonomia, buscando a construção do conhecimento em sua totalidade. Tal ação no âmbito escolar requer uma formação continuada e contextualizada dos professores, pois essa inquietação e consciência da necessidade de procurar novos saberes são possibilidades para solucionar os problemas no espaço de sala de aula.

Nóvoa (2009, p. 19) sinaliza a urgência de os professores serem autores de sua formação, pois "... nossas propostas teóricas de formação continuada de professores só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho." Dessa forma, esperamos que a formação continuada possibilite que os professores se reconheçam como profissionais em permanente aprendizagem e se sintam parte do processo,

desenvolvendo uma visão integradora na busca pela articulação religação ao conhecimento (Suanno, M., 2013).

Nesse contexto, apresentamos resultados finais da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Tocatins (UFT), *campus* de Palmas. O objetivo de tal estudo e, por consequência, deste artigo é analisar a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista a partir dos indicadores Vadecrie.

A motivação para o desenvolvimento de estudos a respeito dessa temática, a qual se justifica pela relevância da prática criativa no processo de formação de professores, e ainda, por minhas experiências como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem em seu cerne a importância da criatividade no contexto educacional

Observa-se que a contemporaneidade vem sendo marcada por grandes mudanças científicas, tecnológicas e planetárias; tais modificações afetam a dimensão social, ambiental, econômica e cultural. Diante disso, é urgente a inserção de uma formação contínua de professores pautada na criatividade, levando à construção de novas formas de aprender e ensinar. Essa concepção implica, primeiramente, perceber que a sociedade evolui constantemente e, por isso, requer transformações na compreensão de mundo, no conhecimento. Mas ela demanda, principalmente, que os professores tenham consciência da necessidade e importância da constante formação para mudanças de práticas e renovação do saber, de forma que seja pautada em ações criativas.

Diante desse contexto, percebemos que muitos são os desafios enfrentados pela educação brasileira. No âmbito escolar não é diferente, ele necessita de alterações tanto no espaço físico quanto nas práticas escolares. Sob esse prisma, Torre (2008) define a criatividade como uma condição e atitude que todo o ser humano precisa para resolver os diversos problemas da educação. Ainda na dimensão da criatividade, o autor afirma que tem uma "... conotação científica e social. Nela o significado pessoal e o alcance social não são menos relevantes que o científico." (Torre, 2005, p. 15). A criatividade é definida pelo autor como um bem social, compreendida como um conjunto de valores e bens de serviços, que necessitam ser compartilhados pelos membros de uma sociedade e reconhecidos pela cientificidade (Torre, 2005).

Partindo desse pressuposto, faz-se indispensável que a formação de professores inicie pela perspectiva da criatividade. Isso decorre da importância dessa temática para as mudanças da formação humana como princípio de produção do conhecimento na contemporaneidade.

Sob esse olhar, a grande necessidade da sociedade atual é o desenvolvimento da criatividade nas pessoas, principalmente no contexto escolar. Contudo, segundo Araújo (2009), pouco se tem estimulado nos alunos o pensar criativo, cujas características são: persistência, autoconfiança, independência, disposição e capacidade de pensar novas ações para os problemas. Esses traços exigem que a aprendizagem parta dos próprios erros para possibilitar maior compreensão das dificuldades.

Torre (2005) aponta a necessidade da divulgação do conceito, bem como da fundamentação em concepções coerentes e sistematizadas. Tal premissa torna indispensável a compreensão das diferentes percepções do termo 'criatividade' para buscar um trabalho compartilhado e criativo.

Percebemos a necessidade de investimento na formação dos professores para que possam conhecer e estimular a criatividade, em primeiro lugar, em si mesmos, para depois desenvolvê-la em sala de aula, abrindo, dessa forma, diferentes caminhos para múltiplas descobertas (Wechsler e Nakano, 2011). Ainda conforme os referidos autores, a formação apresenta lacunas, uma vez que tende a enfatizar conhecimentos já adquiridos e não busca desenvolver novas formas para solucionar os problemas que surgem no caminhar da ação do professor. Com isso, a criatividade faz-se necessária tanto nas atitudes dos docentes quanto em suas estratégias de ensino utilizadas em sala de aula.

Diante do exposto, compreendemos a necessidade de o processo educativo ter atividades que desenvolvam nos alunos a capacidade da autonomia na aprendizagem e na vida. Para tanto, os professores devem ter consciência, vontade e, sobretudo, formação continuada para alcançar uma educação criativa.

Na busca por uma educação criativa, são essenciais constantes mudanças no pensar, dimensionar, compreender e interpretar a realidade em que se vive. Torre (2005, p. 40) indica que toda a mudança promovida

> ... na educação deveria ser assumida pelo professorado. Não fazê-lo é jogar com as palavras sem que estas cheguem a mudar a realidade. Se quisermos que a criatividade faça parte da educação, temos que antes formar os professores nela atendendo a três dimensões do conhecimento, habilidades e atitudes. Somente quando o professor toma consciência do valor da criatividade com respeito a formação, podemos pensar em mudança em nível curricular.

Como exposto, o professor precisa ter consciência da importância da criatividade na formação, pois, a partir desse entendimento, é possível pensar uma mudança na perspectiva da formação continuada. Para isso, os docentes carecem privilegiar conteúdos relacionados à criatividade, pois um dos desafios da formação continuada, na atualidade, é criar oportunidades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do potencial criativo dos professores (Fleith, 2011).

Para que o ato criativo ocorra de forma gradual, é necessário que esse processo seja inserido no âmbito educativo desde o início da formação profissional. Assim, passa-se a compreender a dimensão formativa como condição indispensável para as mudanças da realidade educacional.

Partindo desse ponto de vista, são imprescindíveis atividades criativas na escola, sobretudo na contemporaneidade, período que realça a urgência de transformações nas instituições de ensino. Desse modo, são elaborados projetos com mudanças físicas e

pedagógicas. Também percebemos a importância da inserção da criatividade nos planejamentos de cada professor, com o objetivo de solucionar os problemas, bem como de realizar diferentes estratégias para o desenvolvimento das atividades docentes.

Diante dessa acepção, notamos que o professor criativo está constantemente buscando estratégias pedagógicas para o aprender e ensinar. O docente, com princípios criativos, preocupa-se com seu entorno e ainda procura desenvolver um trabalho compartilhado para a transformação da sociedade. Cabe ressaltar que o trabalho compartilhado é imprescindível na perspectiva da criatividade, uma vez que requer um fazer pedagógico voltado às necessidades da escola e ao respeito às diversas opiniões, conhecimentos, experiências e transformações.

O trabalho coletivo é fundamental para que a mudança ocorra de forma global, envolvendo os sujeitos que atuam em uma mesma instituição. Para tanto, o processo formativo não pode se configurar como ações isoladas ou esporádicas, ou seja, precisa que os professores estejam sempre abertos a novas discussões para permitir a prática efetiva da criatividade.

Ainda na dimensão da importância da criatividade para a formação do educador, Zwierewicz (2012) atesta que o ato criativo é uma premissa de sobrevivência planetária. Isso indica que, na atualidade, é cada vez mais urgente a realização de um trabalho docente que busque diariamente ações pautadas nos valores da criatividade.

Mas viver na perspectiva da criatividade significa ir além do conhecimento dos conteúdos, deve-se ter curiosidade, imaginação, bem como buscar a construção de novos conhecimentos e, sobretudo, contribuir para uma educação mais criativa e significativa. Cabe salientar que a criatividade consiste "... em uma visão singular do mundo que se faz acompanhar da emoção e isso ajuda o ser humano a refletir sobre a realidade. Portanto, é somente a partir das experiências e dos conhecimentos anteriores que é possível criar." (Carneiro, 2013, p. 137).

É indispensável, portanto, que os professores tenham clareza de que o processo criativo não se inicia espontaneamente; ele carece de uma aproximação das ideias anteriores para que seja possível ressignificá-las, em seu fazer pedagógico, em sala de aula. Para que isso ocorra, Fleith (2011, p. 46) sinaliza a relevância de "... capacitar o professor a criar condições em sala favoráveis ao desenvolvimento da criatividade e levá-lo a refletir sobre sua prática docente".

Nesse sentido, os pesquisadores brasileiros membros da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) têm realizado várias pesquisas na dimensão do ensinar e do aprender. A RIEC

> ... compreende que as escolas criativas são instituições que tem características superadoras das práticas instituídas e naturalizadas nas escolas, por isso transcendem, pois são instituições que recriam suas concepções e fundamentos, valores e práticas. Assim, buscam transformar as pessoas, os projetos e

> processos escolares, os contextos e a realidade social. (Suanno, M., Torre e Suanno J., 2014, p. 21).

Para que se construa uma prática criativa na dimensão social, faz-se imprescindível a construção de potencialidades humanas e a busca de soluções de problemas na educação. Essas ações implicam, primeiramente, mudança na formação de professores para que esses tenham pensamentos e atitudes ampliadas ao desenvolver atividades criativas com seus alunos, propiciando-lhes novos caminhos e maneiras para agir na vida pessoal e profissional.

Como podemos perceber, é urgente que a escola atual busque uma formação pautada nos valores da criatividade. Isso implica atentar também para a fundamentação da ecoformação e da transdisciplinaridade para propiciar um conhecimento integral dos sujeitos. Torre, Pujol e Moraes (2008, p. 21) compreendem a ecoformação "como uma matéria sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza".

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Suanno, J. (2013, p. 157) reforça que na contemporaneidade é cada vez mais urgente que os professores estejam conscientes de seu "... importante papel na ação formativa do sujeito e da sociedade em relação à sua interação com a natureza e os meios de realizar uma inteligência sadia e duradoura, que perpetue o bem-estar pessoal e social com o ambiente". Dessa forma, consolida-se a busca por uma formação comprometida com o ser humano, com a sociedade e a natureza, e atenta aos saberes que estejam interligados com e para a vida.

Portanto, a contemporaneidade implica uma formação pautada nos valores da criatividade, bem como a percepção de nós mesmos, do entorno e da sociedade a nossa volta. O período atual também demanda sujeitos que consigam compreender esse processo de forma integradora para fomentar um conhecimento integral, que prime pela interligação dos diversos saberes. Essa compreensão é necessária e urgente ao enfrentamento das adversidades na vida pessoal e profissional e na tomada de consciência do valor da criatividade para as transformações, além de ser indispensável para que sejam ressiginificados o aprender e o fazer do professor no contexto educacional.

Parte-se do princípio de que os desafios formativos na contemporaneidade têm implicações e são influenciados pelas transformações sociais, políticas e econômicas, que têm propiciado mudanças cada vez maiores no ritmo de vida das pessoas. Essas modificações implicam todas as áreas da educação, pois são muitos os desafios dessas novas formas de pensar e fazer, sobretudo na dinâmica da formação continuada de professores.

Imbernón (2011, p. 55) afirma que "... uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores". Isso implica considerar a escola como lócus de formação e levar em conta a responsabilidade do professor de se assumir como produtor de sua

formação (Nóvoa, 1992). Para que se possa ter uma formação investigativa e criativa, deve haver a mudança da concepção de formação. Esta, muitas vezes, é realizada apenas por meio de cursos pontuais, sem considerar a alteração das realidades dos professores e, sobretudo, seu fazer docente.

O desafio que se coloca para a formação é que não se restrinja, apenas, a ofertas pontuais ou exigências operativas da Secretaria da Educação. Ela precisa acontecer em todo o espaço educacional e incluir todos os docentes, levando à transformação permanente das práticas pedagógicas. Assim, a formação continuada no âmbito escolar passa a ser parte viva do projeto educativo da instituição, partindo também das experiências dos professores.

Davis e outros (2014, p. 14) afirmam que na formação no âmbito escolar "... só faz sentido propor os programas de formação continuada se eles forem capazes de desencadear as mudanças pertinentes e necessárias nas escolas, capazes de auxiliá-las a atender mais e melhor sua clientela". Em face disso, é possível compreender que a formação continuada carece ir além dos problemas do cotidiano escolar, necessita de uma ampla visão do processo que a concebe.

Em consonância com o exposto, Imbernón (2011) indica que a formação centrada na escola parte da compreensão de um trabalho compartilhado pelo grupo de professores, refletindo, concomitantemente, as estratégias para solucionar os problemas do âmbito educativo, na busca de um ensino que forme alunos e alunas em sua totalidade. O autor salienta como a formação continuada necessita ser pensada em seu sentido amplo, sendo decidida e planejada pelo conjunto de seus pares. Com isso, os professores se tornam sujeitos de suas práticas: investigam os contextos em que atuam e propiciam a troca de experiências diárias a respeito do que acontece na sala de aula e na escola como um todo. Essas informações demostram que a formação continuada, nesse viés, tem relação com a perspectiva criativa, além de representar uma constante busca para a construção de novas práticas educacionais.

Contudo, refletir novas maneiras para a formação continuada, implica entender que o saber é social, uma vez que é partilhado por todo um grupo de professores e composto por práticas que são objetos coletivos.

Desse modo, o processo formativo centrado no espaço escolar pressupõe a formação docente criativa, visando práticas pautadas nos diferentes saberes, na busca de novos caminhos para o fazer do professor. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) compreende que a mudança educacional está relacionada à formação do professor e às transformações das práticas pedagógicas, pois necessita se associar aos projetos educativos da escola.

Partindo desse pressuposto, faz-se indispensável que os professores sejam protagonistas de sua formação. Eles devem se configurar como agentes de transformação das realidades educativas, que percebem esse espaço como lugar de criação e permanente aprendizagem para professores e alunos.

Método

A pesquisa fundamentou-se metodologicamente pela abordagem de natureza qualitativa exploratória (Gil, 2012), do tipo estudo de caso. Assim, o tipo de estudo supracitado, caracteriza-se como uns dos tipos de pesquisa que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas, e utiliza várias fontes de evidências para serem analisadas e interpretadas (André, 2013).

O método adotado para esta pesquisa foi o estudo de caso. De acordo com Yin (2010), esse caminho metodológico busca entender profundamente o fenômeno contemporâneo no contexto de vida real. Possibilita a investigação nos aspectos globais, complexos, parciais e individuais do objeto pesquisado. Para tanto, a coleta dos dados foi utilizada a observação direta em campo e o questionário Vadecrie, além de entrevista e análise de documentos institucionais.

A pesquisa fundamentou-se metodologicamente no enfoque qualitativo, com apoio dos métodos documental, exploratório (Gil, 2012) e estudo de caso (André, 2013). Para a coleta dos dados foi utilizada a observação direta em campo e o questionário Vadecrie, além de entrevista e análise de documentos institucionais.

A partir desses pressupostos, a questão principal que norteou o estudo foi: há indícios de criatividade na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, de acordo os indicadores Vadecrie?

Com a finalidade de responder a tal problemática, foi realizado um levantamento dos cursos de formação continuada previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPP) da escola pesquisada - anos 2013 e 2014 - e a análise de documentos que evidenciam a realização da referida formação na instituição, no período de agosto de 2012 a maio de 2015.. Destaca-se que a importância da análise documental é reconhecida por Gil (2012) e por Lüdke (1986), sendo que o último a situa como uma técnica de relevância para a pesquisa qualitativa por complementar as informações obtidas por meio de outros recursos, contribuindo para desvelar novos aspectos de um tema ou problema.

A técnica da observação, por sua vez, possibilita ao pesquisador perceber, sobretudo, aquilo que não é dito, mas que pode ser visto e compreendido por um observador atento e persistente, além de fornecer o maior número de informações sobre o tema em questão (Gil, 2012). Após a observação de rotinas institucionais, foi aplicado o questionário Vadecrie[1] a professores, gestores, pais e a alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Depois das etapas descritas, foram entrevistamos alguns professores e gestores do Ensino Fundamental que participaram da formação e responderam ao questionário. O diálogo se estabeleceu com quatro professores[2] do Ensino Fundamental - 1º, 5º, 6º e 9º ano -, duas coordenadoras (anos iniciais e anos finais) e a diretora da Unidade de Ensino. Na sequência, foi realizada uma observação complementar na sala de aula dos quatro professores que participaram da entrevista, buscando identificar as ações criativas desenvolvidas na docência após a participação na formação continuada.

O total de sujeitos que participou da amostra foi 135 (professores, gestores, pais e alunos). Essa multiplicidade de sujeitos e grupos estudados se deve ao intuito de elucidar as compreensões de professores, gestores e pais acerca da criatividade na formação continuada de professores, a partir dos seguintes indicadores do questionário Vadecrie: Liderança estimulante e criativa, Professorado criativo, Criatividade como valor e Visão transdisciplinar e transformadora.

Na sistematização dos resultados foi preservada a identidade dos sujeitos pesquisados[3]. No caso dos estudantes, essa condição teve uma atenção especial porque se tratavam de menores de idade. Destaca-se ainda que nas respostas os alunos forram identificados pela letra A, os professores pela letra P e os gestores pela letra G.

Por compreendemos a criatividade como caminho de mudança na educação e, sobretudo, na perspectiva da formação de professores, buscamos perceber os indícios de criatividade na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental dessa Unidade de Ensino, bem como verificar se tal formação é realizada na perspectiva dos quatro indicadores como parâmetro de análise deste estudo.

Para desdobrar os pressupostos estabelecidos, analisamos o conceito de criatividade e sua relevância na formação continuada de professores do Ensino

[1] O questionário VADECRIE é um instrumento de coleta de dados que permite a análise qualitativa das respostas para o melhor diagnóstico dos resultados, ou seja, dos indícios de criatividade na formação continuada dos professores (SUANNO, J., 2013). Esse instrumento foi elaborado pelo professor Saturnino de la Torre com a parceria de pesquisadores da América Latina e da Europa e possui dez parâmetros ou categorias constitutivas de uma instituição educacional (TORRE, 2009). São eles: Liderança estimuladora e criativa; Professorado criativo; Cultura inovadora; Criatividade como valor. Espírito empreendedor; Visão transdisciplinar e transformadora; Currículo polivalente; Metodologia inovadora; Avaliação formadora e transformadora; e Valores humanos, sociais e ambientais.

[2] O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos entrevistados com todas as informações a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa.

[3] Este estudo assumiu as disposições contidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96, sobretudo no que diz respeito à ética na pesquisa com seres humanos. Portanto, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFT e aprovada por esse conselho

Fundamental. Em seguida, buscamos compreender a dimensão formativa na contemporaneidade, bem como seus desdobramentos no contexto escolar, com a finalidade de relacionar os antecedentes teóricos com os dados coletados. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa trata de um tema indispensável na dimensão educativa na atualidade.

Resultados e discussão

- Formação continuada de professores da Escola Daniel Batista: desafios e perspectivas

No que concerne à análise documental, caracterizamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Daniel Batista como instrumento que busca atender às necessidades pedagógicas dessa instituição (Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, 2014). Para entender esse aspecto, podemos reconhecer a validade dos aspectos explorados por Nóvoa (1992, 1999) quando assegura a necessidade dos professores reconhecerem a escola como lócus de formação e, sobretudo, de se assumirem como protagonistas dessa ação. Assim, a formação continuada de professores deve ser diversificada tanto nos modelos quanto nas práticas.

Partindo desse pressuposto e da formação do contexto escolar, os professores procuram aprender metodologias criativas, capazes de suscitar uma educação crítica nos educandos. Elas devem ser relacionadas aos conteúdos e aos saberes para a vida. Nesse viés, as entrevistadas sinalizam a importância de o desenvolvimento da formação ocorrer a partir das necessidades da escola:

> Acho que essa formação sendo feita por nós mesmos, ela tem um valor especial, tem mais atenção, porque a gente está discutindo um problema que é nosso, que todo mundo quer uma solução, então assim, as pessoas se interessam mais nas discussões. (G2, 2015).
>
> Olha, a formação continuada ela veio de alcance ao professor, que aqueles professores que estudaram o tempo do tradicionalismo que era a decoreba em si, como os autores falam... O professor faz uma formação, ele tem que mudar as suas atitudes, a observar a necessidade que hoje na sala de aula requer do professor, que ele busque novas ações. (P1, 2015).

Nos relatos das entrevistadas podemos constatar a importância da formação para as transformações da educação e das práticas pedagógicas, bem como da necessidade de aprender novas concepções para a modificação das ações na sala de aula. Essa percepção corrobora com as ideias dos autores de apoio desta pesquisa.

Contudo, cabe salientar que, mesmo almejando uma formação construída pelo saber de seus pares, esse projeto esbarra em dificuldades referentes ao registro dessa ação. De acordo com as gestoras, essa é uma das dificuldades que precisam superar. Sobre essa sistematização das ações da formação, uma das gestoras afirmou:

> A gente tem que fazer também, bem falado, precisa fazer de cada uma porque quando a gente vai nessas viagens internacionais, tem que fazer todo o relatório da viagem, das palestras e é interessante até mesmo para o professor começar a registrar e para ter aquela prática mesmo, porque tudo é prática, se a gente tem prática de registro, vai começar a fazer. (G3, 2015).

Nesse viés, Nóvoa (2009, p. 40) sinaliza que "... o registro escrito tanto das vivências pessoais quanto das práticas profissionais é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor".

Com respaldo nas entrevistas dos professores e dos gestores, deduzimos que são imprescindíveis as práticas pedagógicas pautadas na dimensão global do sujeito. Essa ação pressupõe disposição do educador no processo de ensino e aprendizagem, para ultrapassar a forma linear e fragmentada de ensinar e aprender, ou seja, para imprimir um olhar abrangente das dimensões educativas.

Assim, podemos considerar que a motivação dos professores na realização da formação continuada se dá a partir dos problemas e dos anseios e que essa ação da instituição tem o apoio da equipe gestora (direção e coordenação). Os dados coletados revelam a presença do indicador *Liderança estimulante e criativa*, uma vez que há um trabalho compartilhado e facilitador dos projetos e das ações dos professores na busca de práticas criativas para a aprendizagem.

Identificamos ainda, nas observações dessas formações, o indicador *Professorado criativo*. Os professores possuem espírito criativo e atitude aberta, flexível e colaborativa. Pensam sua própria formação na busca de novos conhecimentos para o fazer em sala de aula e compreendem que os saberes são para a vida.

Percepção dos professores, gestores, pais e alunos

Nas análises do instrumento de coleta de dados Vadecrie estudamos as respostas dadas pelos professores, gestores e pais/responsáveis da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Tivemos por finalidade diagnosticar a evidência ou ausência dos indicadores Vadecrie já mencionados, a saber: Liderança estimulante e criativa, Professorado criativo, Criatividade como valor e Visão transdisciplinar e transformadora (Torre, 2012). Utilizamos como referência a Tabela 1 para a análise qualitativa dos dados dos questionários dos gestores, professores e pais.

Tabela 1. Valoração e conceitos

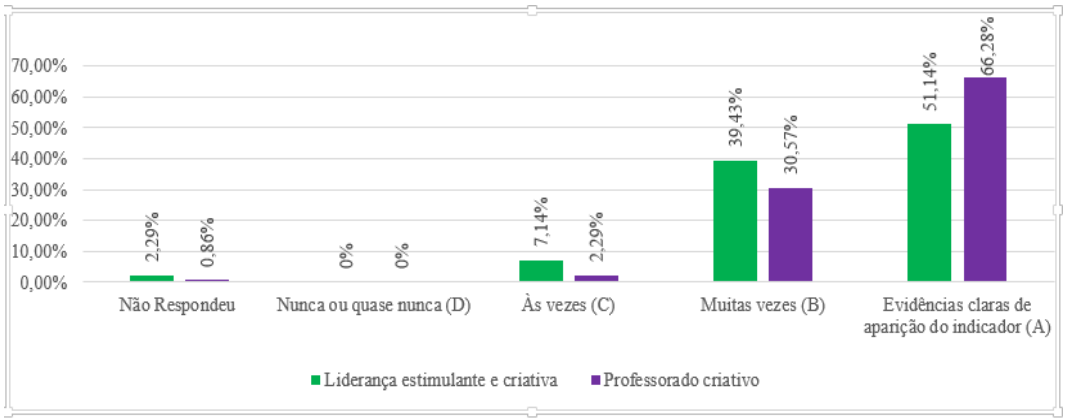
Presença do indicador	Valoração Qualitativa	Valoração Numérica
Nunca ou quase nunca está presente	D	1-2
Às vezes se faz notar	C	3-4-5
Em muitas ocasiões existem evidências do indicador	B	6-7-8
Continuamente há evidências claras do indicador	A	9-10

Fonte: Adaptado de Suanno, J. (2013)

Com respaldo em Suanno, J. (2013) para identificar as evidências criativas na formação continuada da Escola Daniel Batista, a análise dos indicadores nos questionários foi realizada com notas de zero a dez (avaliação numérica) e com conceitos de A a D (avaliação qualitativa). Tomamos como critério de avaliação, nesta pesquisa, os quatro indicadores para identificar a compreensão de professores, gestores e pais. Para haver indícios de criatividade na dimensão da formação continuada dessa Unidade de Ensino, é indispensável evidenciar, por meio dos questionários, no mínimo, o conceito B ou a nota seis, conforme descrito na Tabela 1.

Na percepção dos professores e gestores, a gestão tem uma Liderança estimulante e criativa, que se evidencia no agrupamento A. Este é escolhido em 51,14% das respostas desse indicador. No indicador Professorado criativo, atentamos para as trocas de conhecimento em relação ao que é desenvolvido na escola e à importância do uso da criatividade na formação continuada, propiciando, dessa forma, momentos de debates, discussões e trocas de experiências (Suanno, J., 2013). Os resultados podem ser verificados no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Liderança estimulante e criativa e Professorado criativo – Professores e Gestores.

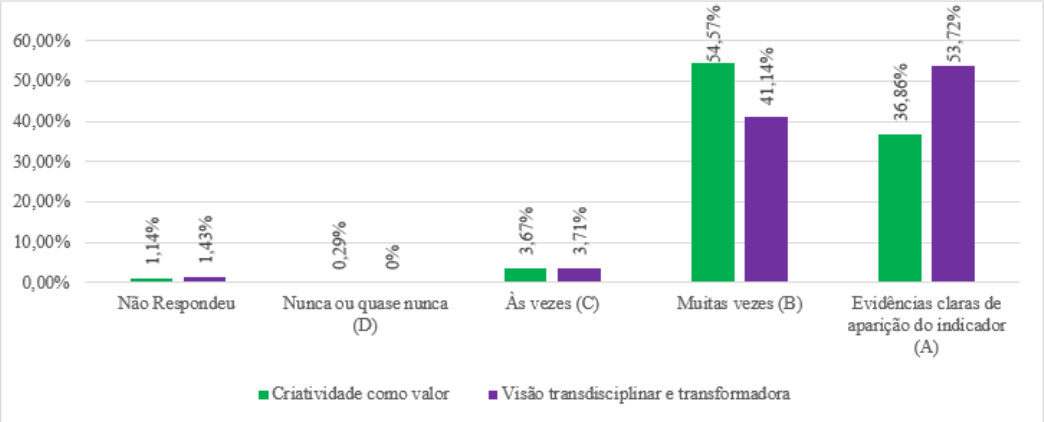


Fonte: Das autoras.

Na análise do indicador Criatividade como valor, objetivamos identificar na escola as particularidades de cada um dos alunos no uso da criatividade em

planejamento, ações e projetos, bem como propiciar a eles debates e discussões que levassem em consideração seus interesses e sentimentos. Consideramos ainda, o desenvolvimento de projetos e ações que possibilitam educação de valores sociais a partir da vida e para a vida (Suanno, J., 2013). Esse aspecto foi avaliado com o conceito B (muitas vezes ou ocasiões) por 54,57% dos sujeitos. O gráfico a seguir revela as outras porcentagens da avaliação desse indicador e os dados relativos ao da Visão transformadora.

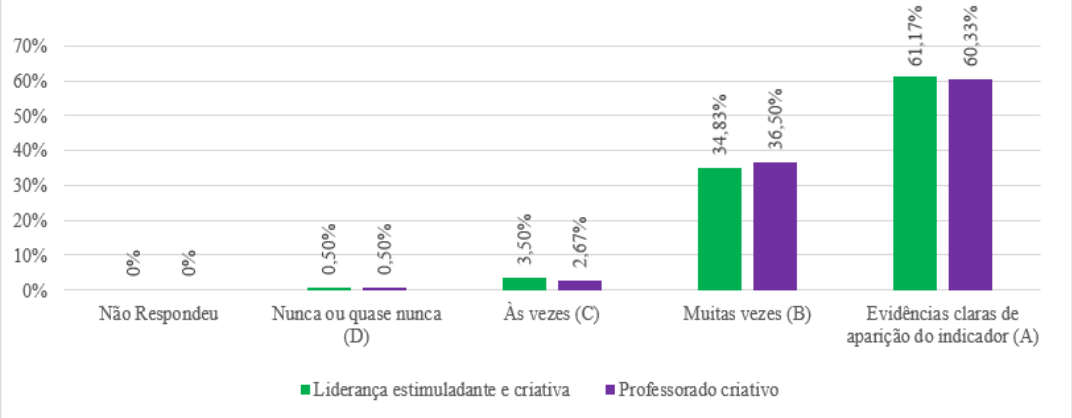
Gráfico 2: Criatividade como valor e visão transdisciplinar e transformadora − Professores e Gestores.



Fonte: Das autoras.

Na percepção dos pais, exposta no Gráfico 3, consta também uma Liderança estimulante e criativa e um Professorado Criativo:

Gráfico 3: Liderança estimulante e criativa e Professorado criativo – Pais.



Fonte: Das autoras.

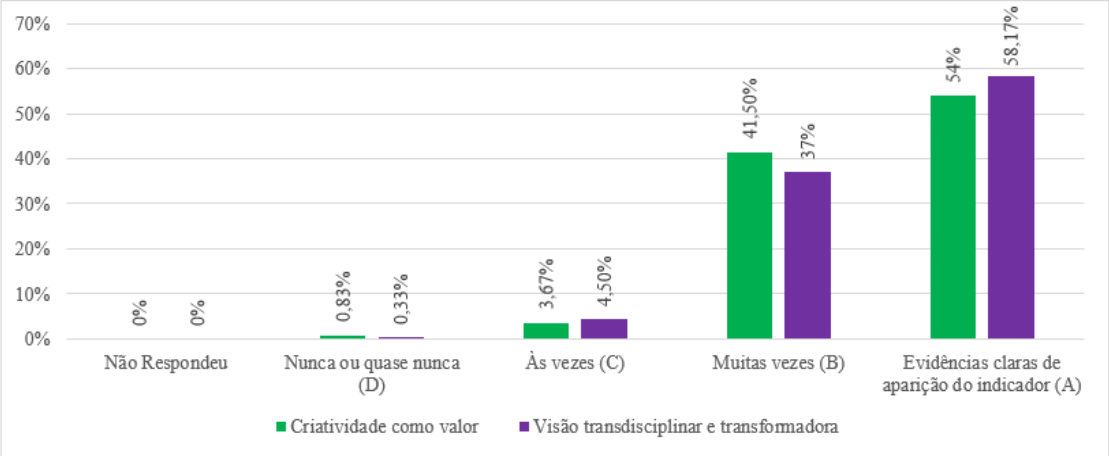
A percepção dos pais em relação ao indicador Liderança estimulante criativa é visível. Eles reconhecem uma gestão comprometida e compartilhada, impulsionadora e

facilitadora de projetos criativos, com evidências claras de aparição do indicador (conceito *A*), tendo 61,17% indicado esse parâmetro.

Com relação ao indicador Professorado criativo, constatamos que 60,33% dos pais consideram que sua aparição se destaca (conceito *A*). Eles percebem que os professores têm atitude aberta, flexível, colaborativa e empreendedora e buscam a formação docente e discente em termos de competências para a vida.

Quanto aos indicadores Criatividade como valor e Visão Interdisciplinar, os pais apontaram que há evidências claras de aparição, ou seja, indicaram o conceito A, como mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4: Criatividade como valor e visão transdisciplinar e transformadora – Pais



Fonte: Das autoras.

De acordo com os gráficos, os participantes de nossa pesquisa reconhecem que a Escola Daniel Batista possui acentuados indícios de criatividade na realização dos projetos e na formação continuada dos professores. Também indicam que a direção impulsiona o trabalho compartilhado na instituição, além de construir situações atrativas, originais, para as aulas.

As respostas dos questionários dos alunos também foram analisadas com base nos indicadores Vadecrie. Eles apresentaram as características que mais observavam na dimensão dos valores: carinho, prazer em aprender, interesse pelas disciplinas e reconhecimento das atividades, tanto no aspecto cognitivo quanto na importância para a vida. Solicitamos aos alunos que descrevessem, com relação aos professores, o que mais gostam. Os alunos assim se expressaram: “Gosto das atividades divertidas que eles fazem” (A1); “Eu gosto de quando eles chegam na sala de aula com uma aula diferente, com vontade de ensinar” (A2); “Sempre estão me ajudando a aprender mais” (A3).

Por meio dessas respostas, apreendemos a satisfação e o empenho dos alunos no trabalho realizado pelos professores. Isso se relaciona com os objetivos específicos do

PPP, que tem como finalidade "... formar [um] cidadão participativo, responsável, crítico e criativo" (Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, 2013, p. 6).

Notamos a preocupação da instituição com o ambiente de respeito, e também, com a busca por uma convivência harmoniosa. Em virtude disso, solicitamos aos discentes que pensassem uma frase que revelasse seu sentimento em relação a seus professores. A5 escreveu: "Professores sábios que ensinam para a vida dos alunos serem melhores". Na percepção do aluno A6 o professor está entre a "sabedoria e a aprendizagem". Outros alunos afirmaram: "Meu professor é nota dez" (A7); "Os professores são muito especiais para nós" (A8); "Meus professores são legais" (A9). Feita a análise dessas frases, consideramos indispensável destacar a afirmação da aluna A5, que indica que o conhecimento vai além do aspecto cognitivo, pois os saberes são para a vida.

Outro ponto relevante dessa análise é a percepção dos alunos em relação às aulas. Eles indicaram o que pensaram ser interessante e por que. As disciplinas que mais se destacaram foram Matemática e Ciências. A aluna A8 diz que é a "Matemática, porque ela é muito legal" (A8). Para aluna A10, a "aula de Ciências, porque ela ensina sobre nosso corpo e ensina coisas que a gente não conhecia". Percebemos ainda a compreensão que os alunos têm sobre o que as disciplinas representam em suas vidas. O discente A7 põe em destaque a aula de "Educação Física, porque ela ajuda a pessoa ter saúde". O ambiente da biblioteca também é tido como um espaço de muitos aprendizados, o que reforça a importância dos projetos de leitura desenvolvidos na escola.

Na contemporaneidade, muitos são os desafios que a sociedade tem enfrentado em relação à preservação da natureza. Nesse ponto, perguntamos o que os alunos têm aprendido na escola. A 11 respondeu: "Aprendo que não pode queimar a mata e nem matar os animais". A 13, por sua vez, afirmou que a natureza ... é muito importante para nossa vida, ela é importante para nós respirar. E sem a natureza teria só poluição".

Essa questão relaciona-se com o indicador *Visão transdisciplinar e transformadora*. Nos relatos dos alunos é perceptível uma integração do conhecimento com as questões da vida e, sobretudo, com as consequências de suas atitudes para a natureza e todos os seres vivos que habitam a Terra.

Diante das declarações dos alunos, é possível identificarmos os quatro indicadores: Liderança estimulante, Professorado criativo, Criatividade como valor e Visão transdisciplinar e transformadora. Com isso, fica evidente que o professor ultrapassa o conteúdo, pois discute em sala de aula noções do aluno acerca da felicidade, do prazer em aprender e do carinho. Além disso, conecta os conteúdos escolares à vida, tornando-os significativos para os educados.

Passemos para as observações da sala de aula, estas incluíram turmas do 1º e do 5º ano dos anos iniciais e do 6º e do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Como esta pesquisa busca indícios de criatividade na formação continuada dos

professores da Escola Daniel Batista, foi necessário perceber ações criativas realizadas pelos docentes nessas turmas.

Com relação as análises na sala das turmas descritas, consideramos indispensável evidenciar a presença do indicador Liderança estimulante e criativa nas duas turmas dos anos iniciais e na última turma dos anos finais. Os professores propiciaram atividades que envolviam e facilitavam a aprendizagem dos alunos, além de impor limites e comprometimento na execução das tarefas.

Notamos que esses professores apresentam indícios de criatividade nas atividades realizadas, uma vez que o indicador Professorado criativo foi evidenciado em suas práticas. Esses aspectos foram revelados por meio das atividades realizadas em três turmas.

Na dimensão do indicador Visão transdisciplinar e transformadora, os professores trabalharam o sentimento e a emoção com os alunos, relacionando as atividades com a vida. Era notório o carinho entre docentes e discentes, mesmo quando se fazia necessário chamar a atenção dos alunos por conta de alguma ação inoportuna.

Pelas observações em sala, constatamos que a maioria dos professores consegue relacionar muitas das atividades realizadas com as temáticas trabalhadas nas formações. Esse aspecto foi evidenciado, principalmente, nas aulas que objetivavam instigar o aluno a ser protagonista de sua formação e buscar constantemente a criticidade e autonomia.

Diante disso, percebemos que a Escola Daniel Batista tem buscado uma formação que prima pelos aportes da criatividade, aspecto evidenciado no questionário Vadecrie, nas entrevistas, nas observações e nas análises dos documentos. Os dados ainda revelam indícios de criatividade na formação continuada de professores da Unidade de Ensino, a qual oportuniza um constante planejar e ressignificar de suas necessidades formativas no âmbito escolar.

Considerações finais

A fundamentação teórica aponta a necessidade de que se amplie a discussão sobre criatividade na dimensão educativa. Essa ação fomenta novos caminhos para a formação de professores, pois possibilita a construção diária de ideias originais e elaboração de projetos que potencializam o desenvolvimento de novas formas do aprender e do ensinar.

Acreditamos que seja indispensável formar professores com consciência e atitudes ampliadas para transformar situações adversas em ações criativas. Esses aspectos sinalizam que a criatividade carece ser assumida como um valor educativo e um bem social, para haver professores e estudantes criativos, atentando para as questões do entorno, ou seja, cidadãos que estão preocupados com a natureza e melhoria social como um todo (Torre, Pujol e Moraes, 2008).

Buscar caminhos na contemporaneidade para potencializar a criação de espaços para a formação continuada de professores, implica um trabalho coletivo com base na partilha e no constante diálogo entre os pares, de modo que haja transformação nas práticas pedagógicas e, principalmente, um conhecimento articulado, crítico e criativo. Isso porque as ressignificações das ações docentes dependem que a formação dessa equipe contemple necessidades coletivas para a composição de novas aprendizagens. Quanto a essa questão, os dados evidenciam que a formação continuada da Escola Daniel Batista concebe o processo formativo de forma motivada, a partir das necessidades locais.

Ao triangular as informações obtidas nos instrumentos de coleta de dados ─ aplicados aos pais, alunos, professores e gestores ─, na análise dos documentos, entrevistas e observações, foi possível responder o pressuposto inicial da investigação. Com isso, chegamos à seguinte conclusão: a formação continuada no âmbito escolar é motivada, uma vez que os professores acreditam que sua realização propicia novas metodologias e uma aprendizagem significativa aos educandos, além de permitir o constante compartilhar entre a equipe docente. Dessa forma, salientarmos que os professores, em sua grande maioria, desenvolvem atividades com os alunos que desencadeiam mudanças de conduta em relação ao ambiente, ao outro e a toda a equipe educativa.

Compreendemos a criatividade como caminho de mudança na educação e, sobretudo, na formação de professores. Observamos que, para essa dimensão ter maior amplitude, necessita da divulgação dos resultados desta pesquisa às demais instituições de ensino, no intuito de propiciar aos professores, gestores e Secretaria de Educação a reflexão sobre a importância de a formação ser realizada a partir das necessidades e, principalmente, pautada na transdisciplinaridade e ecoformação. Esse foco formativo gera sujeitos preocupados consigo mesmos e com o contexto histórico, social, político, econômico, educacional e planetário.

Percebemos que as potencialidades alcançadas pela Unidade de Ensino investigada possibilitam a percepção da realidade, além de conduzir os professores a estarem atentos para a criação de novas maneiras de aprender e ensinar, na constante busca pela autonomia dos educandos e construção do conhecimento crítico e criativo.

Diante disso, podemos afirmar que a Escola Daniel Batista acredita que formar é tomar consciência das próprias atuações e buscar melhorá-las. Isso pode ser identificado na escola, pois os sujeitos que a integram primam por uma liderança criativa de professores e gestores, com autonomia para criar novas maneiras de potencializar os projetos e desenvolver aulas diferentes, com vistas a propiciar uma formação consciente, com valores éticos, sociais e ambientais.

Portanto, os resultados revelam que a formação continuada que a Unidade de Ensino pesquisada desenvolve, possibilita melhorar suas limitações, aperfeiçoar suas

potencialidades. Além disso, ela contribui com uma prática criativa e transformadora das realidades educacionais.

Referências

André, M. E. D. A. de. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*. (pp. 95-103). Salvador, v. 22. n. 40. Recuperado de http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526, em 10 de junho de 2014.

Araújo, T. (2009). *Criatividade na Educação.* São Paulo: CPCD.

Carneiro, M. A. B. (2013). Criatividade: Potencial a ser desenvolvido em profissionais da Educação Infantil. In M. V. R Suanno, M. G. Dittrich E M. A. P. Maura (Org.). *Resiliência, Criatividade e Inovação*: potencialidades transdisciplinares na educação. (pp. 131-146). Goiânia: UEG/ED: América.

Davis, C. L. F. e outros. (2014). *Formação continuada de professores*: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Victor Civita.

Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. (2013). *Projeto Político Pedagógico (PPP).* Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Palmas.

Fleith, D. de S. (2011). Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. In S. M. Wechsler E V. L. T. Souza (Org.). *Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional.* (pp. 33-51). Campinas: Loyola.

Gil, Antonio Carlos. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social* .6ª. ed.. São Paulo: Atlas.

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* 9ª ed. São Paulo: Cortez.

Lüdke, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Nóvoa, A. (1992). A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor.* (pp. 13-34). Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Suanno, J. H. (2013). *Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras.* 2013. 297 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília.

Suanno, M. V. R. (2013). Didática transdisciplinar emergente. In A. Santos, J. H. Suanno, J. H. E M. V.R. Suanno (Org.). *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. (pp. 23-49). Porto Alegre: Sulina.

Suanno, M. V. R.; Torre, S. de la; Suanno, J. H. (2014). Rede Internacional de Escolas Criativas. In M. J. Pinho, M. V. R. Suanno e E J. H. Suanno (Org.). *Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção.* (pp. 15-31). Goiânia: América.

Torre, S. de la. (2008). *Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa.* São Paulo: Madras.

Torre, S. de la. (2005). *Dialogando com a criatividade: da identificação à criatividade paradoxal*. Tradução Cristiana Mendes Rodríguez. São Paulo: Mandras.

Torre, S. de la. (2012). *Instituciones educativas creativas. Instrumento para valorar el dessarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VADECRIE).* Barcelona: Editorial Círculo Rojo.

Torre, S. de la. (2013). Movimento de escolas criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In M. Zwierewicz (Org.). *Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco*. (pp. 141 - 164). Florianópolis: Nova Letra.

Torre, S. de la. (2009). Rede de escolas criativas: em direção a uma escola do século XXI. In M. Zwierewicz E S. Torre (Coord.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educaçã*o. (pp.101-116). Florianópolis: Insular.

Torre, S. de la, Pujo, M. A. e Moraes, M. C. (2008). *Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação*. Tradução Susana Vidigal. São Paulo: TRIOM.

Wechsler, S. M.; Nakano, T. de C. (2011). Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais. In S. M. Wechsler e V. T. Souza (Org.). *Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional*. (pp. 11-31). Campinas: Loyola.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 4ª. ed. Tradução Ana Thorelll. Porto Alegre: Bookman.

Zwierewicz, M. (2012). Da adversidade à resiliência: o princípio motivador da escola criativa. In S. Torre, Saturnino e M. Zwierewicz (Coord.). *Criatividade na adversidade - personagens que transformaram situações adversas em oportunidade.* (pp. 49-60). Blumenau: Nova Letra.

Data de recebimento: 10/05/2016

Data de revisão: 08/07/2016

Data do aceite: 20/07/2016

ISSN: 1989-2446

LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN ANDALUCIA. UN ESTUDIO A PARTIR DE LAS VOCES DE LOS DOCENTES

Gabriel Travé González[1]
Universidad de Huelva. Huelva, España

Resumen. El estudio aborda las representaciones del profesorado en torno al bilingüismo y su enseñanza en contextos donde la segunda lengua es extranjera. Se utiliza una metodología integrada combinando datos cuantitativos y cualitativos recogidos a través de un cuestionario administrado a 160 docentes bilingües y entrevistas a un equipo docente. Entre los resultados, la mayoría del profesorado participante en la investigación conceptúa el bilingüismo como el dominio equilibrado de dos lenguas. En cuanto a la finalidad de la enseñanza bilingüe destaca el fomento de la lengua extranjera mayoritariamente, mientras que el tratamiento de las lenguas del alumnado lingüísticamente diverso es rechazado por el 70% del profesorado. A nivel metodológico se evidencia la predominancia de los enfoques comunicativos, con un mayoritario apoyo del fomento de la comunicación en la lengua extranjera, especialmente entre el profesorado con menor experiencia docente. Los procesos de diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe están fuertemente mediatizados por los libros de texto, que utiliza en su enseñanza ocho de cada diez docentes. Entre las conclusiones, las concepciones del profesorado en torno al bilingüismo siguen referentes que lo conceptúan de forma equilibrada, al tiempo que las finalidades de la enseñanza bilingüe se vinculan con el fomento de la lengua extranjera prioritariamente. Por último, se constata que los procesos de diseño de la enseñanza bilingüe siguen un esquema similar a otras disciplinas del currículo, siendo en la implementación donde se producen las mayores diferencias.

Palabras clave: Bilingüismo, Enseñanza bilingüe, Pensamiento del profesorado, Enseñanza Primaria.

BILINGUAL TEACHING IN ANDALUCIA. A STUDY BASED ON TEACHERS´ VOICES

Abstract. The study analyzes teachers' beliefs on `bilingualism´ and `bilingual teaching in contexts where the second language is foreign. The research uses integrated methodology combining both quantitative and qualitative data collected in questionnaires administered to 160 teachers and interviews with a team of teachers. Among the results, the majority of teachers conceptualize bilingualism as the equal mastery of two languages. As for the purpose of bilingual teaching teachers largely support the promotion of the foreign language, while treatment of the languages of linguistically diverse student is rejected by 70% of teachers. With regards to methodology the predominance of communicative approaches is evidenced, with majority support of the promotion of communication in the foreign language, especially among teachers with less teaching experience. Design and implementation of bilingual teaching are strongly mediated by textbooks, which uses in his teaching eight out of ten teachers. Among the conclusions, teachers´ beliefs about bilingualism are framed within the balanced visions; while the objectives of bilingual education are linked to the promotion of foreign language.

[1] Correspondencia: Gabriel Travé González. Campus "El Carmen" Avenida de las Fuerzas Armadas C.P. 21071 Huelva. gabriel.trave@dedu.uhu.es

Finally, the design processes reflect a scenario in which bilingual teaching receives a similar treatment to other curricular disciplines; being in the implementation where the more differences are to be found.

Keywords: Bilingualism, Bilingual teaching, Teacher cognition, Primary Education.

EDUCAÇÃO BILÍNGÜE NA ANDALUZIA. UM ESTUDO DA VOZ DOS PROFESSORES

Resumo. O estudo aborda as representações dos professores sobre bilingüismo eo ensino em contextos em que a segunda língua é estrangeira. é utilizada uma abordagem integrada da combinação de dados quantitativos e qualitativos recolhidos através de um questionário aplicado a 160 professores e entrevistas bilíngües com um questionário faculdade. Entre os resultados, a maioria dos professores que participam da pesquisa conceitua o bilinguismo como o domínio equilibrada das duas línguas. Quanto à finalidade da educação bilíngüe enfatiza a promoção da língua majoritária estrangeira, enquanto que o tratamento das línguas do estudante diversidade linguística é rejeitada por 70% dos professores. A nível metodológico a predominância de abordagens comunicativas é evidente, com o apoio da maioria do desenvolvimento da comunicação na língua estrangeira, especialmente entre os professores com menos experiência de ensino. Processos e desenvolvimento do ensino bilingue de design são fortemente mediada por livros didáticos, que usa em seu ensinamento oito em cada dez professores. Entre as conclusões, as concepções de professores sobre o bilingüismo ainda referências que conceituada de forma equilibrada, ao passo que os objectivos da educação bilíngüe estão ligados à promoção de prioridade língua estrangeira. Finalmente, observamos que os processos de projeto de educação bilíngüe seguem um currículo semelhante a outro regime de disciplinas, sendo na aplicação onde as maiores diferenças ocorrem.

Palavras-chave: Bilingüismo, educação bilíngüe, o pensamento do professor, Educação Primária.

Introducción

El fomento del bilingüismo en Europa ha sido uno de las grandes apuestas supranacionales, en un contexto de gran diversidad lingüística en el que se encuentran más de 24 lenguas oficiales, aproximadamente 60 lenguas minoritarias a las que se añaden las lenguas que porta la población inmigrada (Baetens-Beardsmore, 2015).

España, por su parte, representa un claro ejemplo de incorporación de lenguas en el currículo, con realidades diversas en función de la presencia o no de lenguas propias con arraigo comunitario y del grado de apoyo institucional. En Cataluña y País Vasco, por ejemplo, los programas plurilingües llevan implementándose de forma exitosa desde hace años, evidenciándose como fórmulas viables para capacitar al alumnado con competencias lingüísticas en las diferentes lenguas (de Zarobe, 2015).

Andalucía, como nacionalidad histórica monolingüe, ha apostado por el fomento del plurilingüismo fundamentalmente en lenguas de uso internacional. Así, en plena LOGSE se regularizó la anticipación de una lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria. Asimismo, en el año 2000,

el Goethe-Institut de Madrid en colaboración con la Junta de Andalucía, puso en marcha una iniciativa encaminada a implantar secciones bilingües alemán-español en escuelas andaluzas. De igual forma, se iniciaron secciones bilingües de lengua francesa a través de acuerdos con el Ministerio de Educación de la República Francesa (Ramos, 2007).

Ya en el año 2005 se aprobó el Plan de Fomento del Plurilingüismo (Consejería de Educación, 2005), orientado a la creación de una estructura institucional para el *"Mejorar las competencias lingüísticas de la población andaluza en la lengua materna y, a la vez, dotarla de competencias plurilingües y pluriculturales"* (p. 27). Como línea estratégica, se impulsó la creación de una red de centros bilingües que a día de hoy se extiende por toda la geografía andaluza y que en el curso 2014-2015 contaba con 959 centros, integrando –en atención a su volumen– el inglés, francés y alemán, así como el portugués desde el año 2010. La iniciativa contempló desde sus inicios la utilización de la segunda lengua como vehicular en determinadas áreas, materias o módulos profesionales, si bien con diferentes grado de exposición a la lengua según las etapas. Así, en la actualidad, en Educación Infantil se exige la impartición de al menos una hora y media semanal en cada curso, mientras que en Educación Primaria la enseñanza de las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales ha de realizarse en la segunda lengua (con un margen entre el cincuenta y el cien por cien de la instrucción en dicha lengua). Asimismo, se posibilita el tratamiento bilingüe, en función de los recursos disponibles, de las áreas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Cultura y Práctica Digital, Educación Física y Educación Artística (Consejería de Educación, 2015a).

Después de una primera fase de implementación parcial de la enseñanza bilingüe en la que se crearon líneas bilingües y no bilingües, las enseñanzas se han generalizado al conjunto del alumnado de los centros de forma progresiva a raíz de los cambios normativos introducidos en la Orden de 28 de junio de 2011. Como aspecto destacable, los centros cuentan con la asignación de la figura del auxiliar de conversación a tiempo total a partir de catorce unidades bilingües. A nivel metodológico se ha apostado por el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (Consejería de Educación, 2011; 2015b). La generalización de la enseñanza bilingüe al conjunto del alumnado de los centros en los que se desarrollan las enseñanzas supone, por una parte, un logro en cuanto a política de igualdad, si bien por otro representa un reto añadido al ponerse a prueba la capacidad de los programas para responder a la diversidad desde enfoques inclusivos (Pérez Cañado, 2016).

Los programas bilingües desde el enfoque AICLE muestran una gran variabilidad en el contexto europeo, hasta tal punto que ya Coyle (2007) diferenciaba entre 216 tipologías atendiendo a variables como su obligatoriedad, intensidad, edad de comienzo del alumnado, entre otras. Asimismo, Cenoz, Genesee y Gorter (2014) señalan aspectos diferenciadores como el equilibrio entre las lenguas y el contenido, los objetivos propuestos o las características del alumnado. El éxito de los programas y su rápida propagación viene dado por los beneficios lingüísticos que reporta para el

alumnado, incluso en contextos como el vasco donde coexisten tres lenguas (Lasagabaster, 2008; Merino y Lasagabaster, 2016). Así, Lorenzo, Casal y Moore (2009) detectaron competencias similares al alumnado que había tenido un acceso temprano a la lengua extranjera según el modelo tradicional de lenguas-asignatura (Vez, 2010). También, se ha identificado la incidencia positiva de la enseñanza según el enfoque AICLE en la reducción de la inhibición del alumnado para expresarse en la lengua extranjera (Méndez y Pavón, 2012; Pavón, Prieto y Ávila, 2015), así como el aumento de los niveles de motivación con respecto a aquellos en modelos de enseñanza convencional de lengua extranjera (Lancaster, 2016; Lasagabaster y López-Beloqui, 2015; Lorenzo et al, 2009; Muscarà, 2010; Vollmer, 2010).

Otra de las claves del éxito comunes a los programas radica en el aporte de significatividad al aprendizaje lingüístico, así tendría *"más sentido para el alumno estudiar los ecosistemas marinos en inglés como parte del currículo ordinario de Conocimiento del Medio, que tratar los contenidos de los libros de texto de las clases de idiomas, con frecuencia artificiales"* (Lorenzo, 2015, p. 70). En este sentido, la enseñanza bilingüe ha incentivado la búsqueda del *"mayor número de conexiones interdisciplinares"* entre las diferentes áreas (Salaberri, 2009, p. 64), propiciando además la puesta en marcha de iniciativas integradas innovadoras como las descritas en Huertas et al. (2011) o Travé y Travé (2015).

A pesar de los beneficios lingüísticos, la dimensión del aprendizaje de contenidos curriculares representa un ámbito más controvertido. Así, mientras Anghel, Cabrales y Carro (2013; 2016) identifican un efecto negativo en los niveles de adquisición de contenidos del área de Conocimiento del Medio entre el alumnado de los centros bilingües madrileños, Sotoca (2014) encontraba evidencias en el sentido contrario en el mismo contexto. En cualquier caso, el establecimiento de un adecuado equilibrio entre las dimensiones de lengua y contenidos ha sido señalado como uno de los aspectos más complejos y necesarios en el desarrollo de la enseñanza bilingüe según el enfoque AICLE (Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010). En este sentido, Pavón (2009, p. 71) sostiene que *"En el caso de que se prime el objetivo lingüístico sobre el académico se producirá ineludiblemente un empobrecimiento en la adquisición de los contenidos académicos"*. Al mismo tiempo que los contenidos han de ser cuidados, el desarrollo de la enseñanza bilingüe ha de contemplar la lengua a través de la que estos se abordan (Lyster, 2008). Así, el sentido de los programas reside en aunar el aprendizaje de contenidos y lengua en un mismo proceso, no debiéndose presuponer que la utilización de la segunda lengua como vehículo de enseñanza satisface exclusivamente las necesidades lingüísticas del alumnado, obviando así toda atención a la forma (Lasagabaster, 2014).

Aludiendo al profesorado adscrito a los programas se han detectado mejoras en su motivación y en su desarrollo profesional (Fernández y Halbach, 2011), destacándose su mayoritario apoyo a la enseñanza bilingüe (Travé y Soto, 2014). Sin embargo, la generalización y proyección de la enseñanza bilingüe presenta numerosos desafíos

derivados de lograr una adecuada capacitación lingüístico-metodológica entre el profesorado (Cuadrado y Sánchez, 2015; Pérez Invernón, 2013). No en vano, éstos desarrollan su actividad en un contexto sujeto a frecuentes oscilaciones normativas y con escasos criterios de selección del profesorado bilingüe, que en todo caso se limitan a cuestiones de índole lingüística, relegando a un segundo plano las dimensiones metodológicas (Ortega, 2015). Mencionar, por último, que la propia percepción de sobrecarga laboral del profesorado bilingüe –especialmente el que ha de compatibilizar las tareas de tutoría, enseñanza bilingüe y docencia en la especialidad de lengua extranjera y de los coordinadores de los programas (Mellado y Bolarín, 2015; Mellado, Bolarín y Porto, 2013; Travé, 2013)– puede a la larga representar una limitación en cuanto a la capacidad del profesorado para hacer frente a las exigencias que entraña el desarrollo de la enseñanza bilingüe.

Considerando la creciente difusión y alcance de la enseñanza bilingüe en el sistema educativo andaluz es necesario continuar indagando en sus características a través de las voces de aquellos que la llevan a práctica. Se asume, de este modo, que las concepciones y representaciones del profesorado configuran teorías que inciden en su práctica y viceversa (Borg, 2015), de ahí la necesidad de someterlas a análisis.

La finalidad de este estudio pretende indagar acerca de las concepciones y práctica reflexionada acerca de la enseñanza bilingüe. Más concretamente, los objetivos que guían este trabajo son los siguientes:

1) Analizar las concepciones del profesorado en torno al concepto de bilingüismo y la finalidad de la enseñanza bilingüe.
2) Identificar las representaciones del profesorado en torno a la metodología, diseño y desarrollo de su enseñanza.

Método

La investigación que se presenta utiliza una metodología integrada en función de instrumentos pertenecientes tanto a la tradición cualitativa como cuantitativa. Se enriquecen, de este modo, las aportaciones que se podrían alcanzar con un solo enfoque, contrarrestando las limitaciones de las estrategias de método único.

Los problemas de investigación que se formulan en esta aportación son, por un lado ¿qué representaciones de bilingüismo posee el colectivo docente? y por otro ¿qué decisiones curriculares orientan su práctica de aula?:

Los instrumentos de investigación, elegidos en función de su capacidad para analizar las declaraciones de los docentes, han sido el cuestionario, la entrevista y el diario del investigador.

En primer lugar, la vertiente cuantitativa del estudio consistió en la administración de un cuestionario al profesorado bilingüe de la provincia andaluza de

Huelva acerca de sus representaciones y práctica reflexionada. Se ha optado por la utilización del cuestionario, siendo una de las técnicas de investigación más utilizadas en el estudio de las concepciones y práctica reflexionada de los docentes acerca de la enseñanza bilingüe. El instrumento, de naturaleza estructurada, se basó en una escala no comparativa tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: muy en desacuerdo, desacuerdo, acuerdo y muy de acuerdo. Durante su diseño se realizó un proceso de pilotaje consistente en la evaluación del instrumento a través de la revisión por expertos y el análisis de los datos obtenidos tras su administración a una pequeña parte de la muestra. Precisamente, la decisión de optar por una escala tipo Likert par fue motivada principalmente por los resultados del pilotaje del instrumento tras el cual, entre otros aspectos, se detectó la necesidad de omitir la opción de respuesta "No sabe/ no contesta", con la finalidad de evitar la indefinición en la respuesta. El cuestionario definitivo integró veintisiete ítems además de once cuestiones para caracterizar a los participantes. El cuestionario se envió a los 181 docentes en activo de Educación Primaria bilingüe de centros públicos de la provincia de Huelva, obteniéndose un retorno de 160 pertenecientes a 32 centros, en los que el 94% desarrollan proyectos español-inglés. Los datos se analizaron a través de métodos descriptivos utilizando la aplicación ibm® SPSS 19. En primer lugar, se realizó una primera aproximación a los resultados obtenidos a través de un análisis univariado, caracterizando cada ítem a través de porcentajes. Seguidamente, se desarrolló los análisis de comparaciones de medias utilizando preferentemente la prueba de T muestras independientes y la ANOVA de un factor.

En cuanto a las características socio demográficas de la muestra, el 78% del profesorado corresponde a mujeres frente al 22% de hombres respectivamente. Aludiendo a la localización geográfica del profesorado, el 43% se encuentra en centros de la capital o del área metropolitana seguido por el 28% de la costa. El 82% de los docentes desarrolla su actividad docente en la etapa de Educación Primaria, con un 12% que complementariamente imparte docencia en Educación Infantil. Sólo el 5% de los docentes desarrolla su actividad exclusiva en el nivel de Educación Infantil, y un 1.3% en el primer ciclo de Educación Secundaria. Por su parte, la situación predominante se caracteriza por el hecho de que los docentes bilingües desarrollen su docencia en varios cursos simultáneamente, pertenecientes o no a la misma etapa o ciclo. Así, el 34% de la muestra desarrolla su actividad en el primer curso de Educación Primaria, el 26% en segundo y tercero, 25% en cuarto, 26% en quinto y un 22% en sexto. En cuanto a la edad del profesorado, siete de cada diez docentes no supera los 45 años. Abordando la experiencia docente, el 56% del profesorado lleva al menos diez años en la profesión, con un 31% del profesorado con al menos cinco años de docencia. En cuanto a la experiencia en enseñanza bilingüe, el 61% del profesorado lleva entre uno y tres años vinculado a los proyectos. Atendiendo a las características de las tareas desempeñadas por el profesorado, el 69% de los docentes ejerce las labores de tutoría de un grupo de alumnos/as. Asimismo, el 39% de los docentes desarrolla las tareas de enseñanza de la especialidad del área de Lengua Extranjera. En cuanto al perfil formativo del

profesorado, el 84% ha cursado la especialidad de magisterio por Lengua Extranjera (76% inglés y 8% francés), mientras que el 16% ha cursado otras especialidades entre las que están Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Educación Infantil, Pedagogía Terapéutica, Ciencias Humanas, así como Matemáticas y Ciencias. Por su parte, el 19% cuenta con los estudios de licenciatura, principalmente Filología Inglesa (7%) y Psicopedagogía (6%), al tiempo que la realización de estudios de máster se documenta solo en el 3% de la muestra, siendo la realización de los estudios de doctorado testimonial con tan sólo un caso. La actualización lingüística ha sido desarrollada por el 13% de la muestra a partir de las Escuelas Oficiales de Idiomas, con un 2,5% que ha realizado el título propio de la universidad de Huelva *"Experto en docencia inglés".* En cuanto a la valoración de las competencias lingüísticas en lengua inglesa, seis de cada diez docentes (64%) afirman tener competencias equivalentes al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), denominado Avanzado dentro de la categoría `usuario independiente´, frente al inmediatamente superior C1 de `dominio operativo eficaz´ (11%), o al último nivel C2 o maestría (4%).

En segundo lugar, se llevó a cabo un estudio cualitativo consistente en el análisis de declaraciones de un equipo docente de primer ciclo de Educación Primaria con la finalidad de analizar sus representaciones y práctica reflexionada en torno a la implementación de la enseñanza bilingüe. Se realizaron nueve entrevistas de naturaleza semiestructurada (cinco individuales y cuatro colectivas). La fase de análisis de las entrevistas representó una etapa decisiva consistente en la sistematización y reducción de los datos acumulados, en la que la estructura de categorías se convirtió en una herramienta esencial. El proceso de análisis se realizó a partir del administrador de bases de datos cualitativos Atlas.Ti (6.2), que ha facilitado además las tareas de administración de los datos y haciendo más transparente el proceso. Se ha utilizado una utilidad del citado programa consistente en la redacción de memos analíticos, de especial utilidad para recoger conclusiones de progreso y reflexiones claves en la obtención de las conclusiones parciales del estudio. La redacción de los memos ha permitido la dimensión analítica e interpretativa a lo largo de todo el proceso de trabajo con la unidad hermenéutica, desde los estadios iniciales de codificación hasta la redacción de las conclusiones parciales del estudio. Finalmente, se han redactado un total de treinta y cinco memos con un total aproximado de diez mil palabras. Además, se analizaron veintiún documentos primarios con un total de doscientas noventa y cinco citas a partir de códigos emanados de los contenidos de las categorías. Los resultados provisionales se recogieron en un informe que fue facilitado a las docentes del equipo con la finalidad de que realizaran aportaciones, modificaciones, sugerencias y/o peticiones de rectificación de información, siguiendo así el compromiso ético establecido en el inicio del estudio a partir del formulario de consentimiento en el que se dejó constancia de los términos de la colaboración y sus derechos.

Seguidamente, se presentan las categorías del estudio. La primera categoría indaga sobre la conceptuación y finalidad del bilingüismo que tiene el profesorado de la muestra, mientras la segunda hace referencia al estudio de la metodología, diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe (Tabla I).

Tabla I: Categorías, contenidos e instrumentos de investigación.

Categorías	***Contenidos***	***Instrumentos investigación***
Conceptuación y finalidad del bilingüismo	Concepto Finalidad	• Entrevistas colectivas • Entrevistas individuales • Cuestionario • Diario del investigador
Metodología, diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe	Metodología Diseño Desarrollo	

Fuente: Propia

La clasificación de los datos y su posterior volcado permitió triangular los instrumentos, personas, declaraciones e informaciones procediendo a su saturación y la creación de un relato con las suficientes evidencias como para garantizar su credibilidad.

Resultados

Categoría 1. Concepciones acerca del bilingüismo y la finalidad de la enseñanza bilingüe.

Seguidamente presentamos los resultados de la primera categoría de la investigación que aborda las concepciones del profesorado acerca del bilingüismo y su finalidad.

Analizando el concepto de bilingüismo en el profesorado, el 69% identifica el dominio perfecto de dos lenguas como criterio para conceptuar como bilingüe a un hablante (ítem 1), evidenciando el mayor peso de las conceptuaciones estrictas de bilingüismo. Paradójicamente, un porcentaje similar de profesorado (66.5%) se considera hablante bilingüe aún con competencias situadas en el nivel intermedio B2 (64% del profesorado de lengua inglesa y el 37% de los docentes de lengua francesa), lo que vendría en todo caso a reafirmar la pervivencia de las definiciones tradicionales de bilingüismo. En este sentido, el profesorado del equipo docente en el estudio de declaraciones sostiene que para ser un hablante bilingüe es preciso *"dominar perfectamente la competencia lingüística en las dos lenguas"* (Maestra 4, 5:4), considerándose la capacidad para simultanear cada lengua como un rasgo característico

de bilingüismo: *"Una persona que es capaz de hablar en varias lenguas sin discriminar en qué lengua está hablando. Puede intercalar y cambiar sin que se dé cuenta de ello"* (Maestra 1, 6:2).

Asimismo, se alude a la necesidad de precisar el bilingüismo dentro del contexto escolar, ya que *"el bilingüe perfecto se supone que debe tener la misma competencia en todas las lenguas, otra cosa es el contexto escolar"* (Maestra 3, 5:2), poniéndose de manifiesto que *"el profesorado adapta su definición generalmente estricta al hacer referencia al bilingüismo escolar"* (Diario del investigador, 18:3); aspecto se refuerza en la siguiente declaración: *"¡Porque aquí no somos bilingües! El hablante bilingüe como ente tiene que tener las mismas competencias en todas las lenguas"* (Maestra 2, 5:3). La utilización del calificativo "ente" para referirse al hablante pone de manifiesto la vigencia de la conceptuación del bilingüe como hablante ideal e idealizado. En coherencia, se valora inapropiada la denominación del centro como bilingüe: *"El nombre `Centro Bilingüe´ es ridículo"* (Maestra 2, 5:6), siendo considerado por los docentes como un término inexacto para calificar el tipo de enseñanza que se desarrolla en los centros, más cercana al enfoque AICLE en el marco de proyectos lingüísticos de enseñanza bilingüe enriquecida de baja intensidad. Por otra parte, el profesorado rechaza la posibilidad de que su alumnado llegue a ser bilingüe al final de la Educación Obligatoria (64% del profesorado de la provincia, ítem 2). De nuevo, la utilización de terminologías con profundos sesgos como la de bilingüe podría condicionar la percepción de los logros obtenidos, aspecto sobre el que sería necesario profundizar en futuras investigaciones.

Pasando a analizar las finalidades acerca de la enseñanza bilingüe en el profesorado se identifican dos grandes áreas vinculadas con las dimensiones de lengua y contenidos paralelamente. De este modo, el 79% del profesorado considera la potenciación de las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera prioritariamente como finalidad fundamental de la enseñanza bilingüe (ítem 4). En este caso, el análisis del ítem a través de las prueba ANOVA de un factor pone de manifiesto una diferencia estadísticamente significativa en torno a la concepción de la finalidad de la enseñanza bilingüe (Tabla II).

Tabla II: Resultado de la comparación de medias ANOVA de un factor.

	Suma de cuadrados	***gl***	***Media cuadrática***	***F***	***Nivel de significación***
Inter-grupos	8.61	4	2,153	4,035	**,004**
Intra-grupos	82,156	154	,533		
Total	90,767	158			

Fuente: Propia

Así, los docentes en las primeras fases de experiencia docente persiguen la potenciación de las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera prioritariamente, como podemos observar seguidamente en los datos recogidos en la Tabla II, además de visualizar en el gráfico 1.

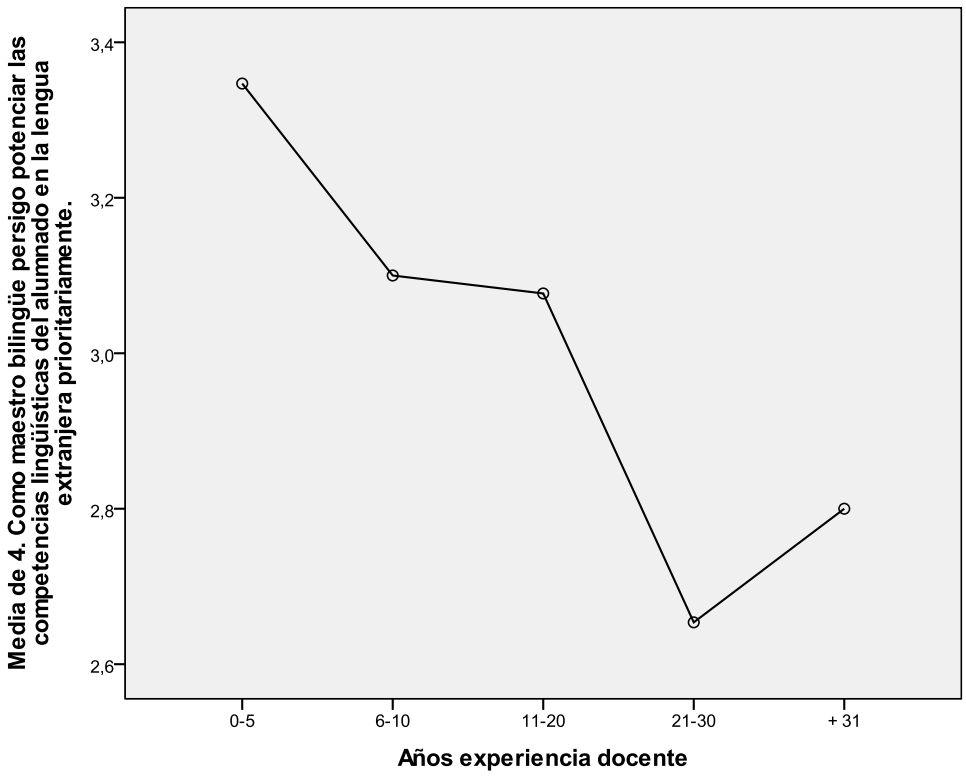
Profundizando un poco más, y a través del contraste post hoc a partir de la aplicación de la prueba de comparaciones múltiples HSD de Tukey, podemos observar que la correlación estadísticamente significativa se produce en el intervalo 0-5 y 21-30 (Tabla III), visualizándose manifiestamente en la figura 1.

Tabla III: Resultado de la prueba de comparaciones múltiples HSD de Tukey.

(I) Años experiencia docente	*(J) Años experiencia docente*	*Diferencia de medias (I-J)*	*Error típico*	*Sig.*
0-5	6-10	,247	,156	,508
	11-20	,270	,157	,423
	21-30	,693*	,177	**,001**
	+ 31	,547	,343	,503

Fuente: Propia

Figura I: Gráfico de la prueba de comparaciones múltiples HSD de Tukey.



Fuente: Propia

En esta línea, el conjunto de docentes del equipo considera la potenciación del aprendizaje de la lengua extranjera en el alumnado como finalidad clave de la enseñanza bilingüe: *"Un mayor contacto del alumnado con el idioma extranjero. Esto hará que vaya adquiriendo poco a poco, y casi sin darse cuenta, la competencia lingüística de la forma más natural posible"* (Maestra 1, 6:7), y específicamente el desarrollo de la competencia comunicativa: *"El objetivo es lograr que el alumnado sea capaz de comunicarse"* (Maestra 3, 7:5).

De este modo, se considera la necesidad de promocionar la comunicación frente a la exactitud lingüística, contemplando también los elementos no verbales de todo acto comunicativo: *"Me gusta dotar a mi alumnado de las suficientes estrategias para hacerse entender y comprender aunque no lo entiendan todo ni utilicen toda una frase"* (Maestra 5, 5:8).

Las concepciones del profesorado acerca de la finalidad de la enseñanza bilingüe pueden ser comprendidas en mayor profundidad a través del análisis de sus representaciones acerca de la posibilidad de que los proyectos incorporen las lenguas del alumnado inmigrante, propuesta que rechazan siete de cada diez docentes (ítem 6). De este modo, el profesorado apoya el fomento de las lenguas prestigiadas y la cobertura de los idiomas con más proyección dentro de una lógica de mercado.

Otra finalidad de la enseñanza bilingüe se orienta al aprendizaje de contenidos a través de una segunda lengua, en clara sintonía con las propuestas derivadas del enfoque AICLE. De este modo, se considera que la enseñanza bilingüe debe potenciar el aprendizaje de contenidos, en un contexto de superación de la enseñanza lingüística desde el enfoque de lenguas-asignatura: *"tienen que saber que todos los conocimientos, todas las informaciones pueden venir de diferentes medios y en diferentes lenguas"* (Maestra 3, 5:31).

A modo de conclusión, el análisis de la conceptuación de bilingüismo del profesorado refleja que predominan las conceptuaciones equilibradas, evidenciándose la pervivencia del mito del bilingüe como aquel con un dominio perfecto de ambas lenguas. Por su parte, el análisis de las concepciones del profesorado en torno a la potencialidad del programa para lograr sujetos bilingües informa acerca del tipo de concepción que tienen sobre el bilingüismo. De este modo, un amplio sector del profesorado considera que su alumnado no alcanzará competencias suficientes como para denominarlas bilingües al final de la Educación Obligatoria. En este sentido, se hace patente que el término 'bilingüe' introduce connotaciones estrictas, pudiendo reducir la percepción del logro potencial de los proyectos de enseñanza. En cuanto al análisis de las finalidades de la enseñanza bilingüe se pone de relieve la identificación de dos finalidades fundamentales a nivel de lenguas y contenidos. Por una parte, el fomento de la competencia lingüística del alumnado en la lengua extranjera, especialmente la comunicativa; y, por otra, la necesidad de que la enseñanza bilingüe mejore los conocimientos del alumnado.

Categoría 2. Metodología, diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe.

El análisis de la categoría 2 se articula sobre el estudio de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado en torno a las dimensiones de metodología, diseño y desarrollo de la enseñanza bilingüe.

En líneas generales, la enseñanza bilingüe es concebida por los docentes dentro del enfoque AICLE, si bien se trataría de una apropiación formal consecuencia del uso de una lengua extranjera para la enseñanza de contenidos: *"Lo que empecé a atisbar cuando comencé la enseñanza bilingüe es que se basa en entender algunas cosas del área de Conocimiento del Medio en inglés, de forma que el alumnado pueda extraer información de fuentes diversas..."* (Maestra 3, 13:1). El análisis de las declaraciones docentes permite poner de relieve que el profesorado manifiesta tener carencias formativas en lo que a enseñanza bilingüe se refiere: *"La verdad es que aún no he sido capaz de enterarme muy bien de qué va la enseñanza bilingüe"* (Maestra 3, 13:3), limitaciones que especialmente se vinculan con dimensiones de corte metodológico: *"La enseñanza bilingüe me produce un poco de cargo de conciencia, de responsabilidad añadida, porque me parece que no sé hacerlo, nunca estoy segura si lo estoy haciendo bien"* (Maestra 4, 12:1). A pesar de ello, nueve de cada diez docentes manifiestan haber progresado metodológicamente a raíz de impartir la enseñanza bilingüe (ítem 14).

Los referentes metodológicos del profesorado se enmarcan claramente dentro de los postulados de los enfoques comunicativos, con un 89% del profesorado convencido de la importancia de fomentar la comunicación del alumnado en la lengua extranjera en el aula durante las sesiones bilingües (ítem 17), como así describe la siguiente docente: *"Intento buscar estructuras fáciles y un vocabulario accesible para que puedan entender e interactuar en la lengua 2"* (Maestra 3, 13:5). Asimismo, nueve de cada diez docentes respaldan el mayor uso posible de la lengua extranjera por parte del profesorado en las aulas (ítem 21).

Por otra parte, se pone de manifiesto una generalizada superación -al menos a nivel discursivo- de los enfoques expositivos e unidireccionales basados en la actividad del docente, característicos de la metodología directa: *"Intento buscar una estructura que el alumnado pueda entender y con la que puedan interactuar y expresarse (...) A lo mejor es un tratamiento del Conocimiento del Medio muy de segunda lengua, que en definitiva es mi terreno y donde me siento cómoda"* (Maestra 3, 13:13). De este modo, es perceptible la utilización de elementos metodológicos derivados del área de Lengua Extranjera como así reconoce la siguiente docente: *"Utilizo muchas estrategias que pertenecen a mi bagaje como especialista de lengua inglesa (...) Últimamente lo que más resultado me está dando es empezar con ejercicios de actividad física TPR (Total Physical Response)"* (Maestra 3, 7:28), hecho que se puede ver fomentado por el propio perfil formativo del profesorado, que en el 84% de los casos ha cursado la especialidad.

Haciendo referencia a las características de los procesos de planificación de la enseñanza bilingüe, el 75% del profesorado afirma que las áreas de Ciencia y Lengua Extranjera se programan conjuntamente (ítem 8). En este sentido, la disciplinariedad se afronta a partir de *"una programación lo más integrada posible (…) Tratamos de relacionarlo todo, porque además es antieconómico si lo hacemos todo separado"* (Maestra 3, 7:40). Por su parte, se pone de manifiesto que los procesos de diseño de la enseñanza bilingüe se desarrollan de forma colegiada por parte del 63% del profesorado (ítem 23).

La enseñanza bilingüe se diseña siguiendo las temáticas emanadas del libro de texto, según afirma el 79% de los docentes (ítem 7): *"A partir de los objetivos, contenidos y actividades que están propuestas en el libro de texto analizamos cuáles son más pertinentes, cuáles se pueden adaptar al bilingüe"* (Maestra 3, 8:21), utilizando como referente *"las orientaciones curriculares oficiales para el primer nivel (currículum) y del libro de texto en cuanto al orden temporal"* (Maestra 3, 8:1), evidenciando el papel protagonista de los libros de texto en la selección de las temáticas de estudio. En este sentido, ocho de cada diez docentes lo usa en distintos grados, ya sea como material curricular único o a través de fotocopias de diferentes editoriales. Sin embargo, se caracterizan también prácticas vinculadas al desarrollo de unidades didácticas de elaboración propia y su implementación en diferentes grados de prioridad por parte del 80% del profesorado. Por otra parte, el proceso de selección de objetivos y contenidos bilingües responde a criterios como la relevancia: *"Seleccionamos los objetivos más importantes y llamativos para ser abordados en la lengua extranjera"* (Maestra 4, 7:7), la accesibilidad: "Se escogen los contenidos más accesibles y cercanos al alumnado" (Maestra 3, 8:21) y la capacidad para potenciar la comunicación: *"El objetivo es lograr que el alumnado sea capaz de comunicarse de forma oral y escrita"* (Maestra 3, 7:5).

Analizando el desarrollo de la enseñanza bilingüe, el 79% del profesorado manifiesta que el desarrollo de la enseñanza bilingüe se aleja de los modelos basados en explicaciones orales y la realización de ejercicios individuales escritos por el alumnado (ítem 16). Por el contrario, las sesiones de clase incorporan una gran diversidad de actividades entre las que se encuentran las destinadas a la explotación de estructuras lingüísticas: *"Trabajamos mucho con posters para que el alumnado utilice las estructuras y el vocabulario"* (Maestra 4, 7:22); la realización de producciones: *"Libros finales de los temas como en el de las aves, en el que hicimos un dibujo y los niños iban describiendo cada animal con frases como Its got a head, long legs..."* (Maestra 3, 7:40), además del aprendizaje de canciones *"también cuentos, juegos, adivinanzas..."* (Maestra 3, 7:21).

El desarrollo aproximado de una sesión de trabajo tipo en el aula consiste en el tratamiento de un poster con la estructura y vocabulario del tema, la participación activa del alumnado y finalmente la realización de una tarea escrita: *"Partiendo del poster del tema primero preguntarles si recuerdan el vocabulario para seguidamente invitarles a*

la pizarra para que coloquen las etiquetas con el vocabulario en el poster. Después hacen la ficha en la que tenían que repasar las palabras de la frase" (Maestra 4, 7:60).

También, se afirma realizar actividades con diversos tipos de agrupamiento: *"en gran grupo, individuales y por parejas"* (Maestra 4, 8:13), reconociéndose que las actividades grupales son menos frecuentes: *"no trabajamos demasiado en grupo, hacemos actividades puntuales"* (Maestra 2, 14:37). Así, a pesar de valorar la importancia de este tipo de agrupamiento, se encuentran obstáculos para su desarrollo, tanto para el alumnado: *"El trabajo en grupo muchas veces plantea conflictos al alumnado, la idea de la colaboración grupal les cuesta"* (Maestra 2, 14:38), como para el profesorado: *"No sé cómo organizarme bien en las actividades de grupo, ahora los tengo organizados en grupos pero no están trabajando de forma cooperativa"* (Maestra 5, 14:38).

A modo de resumen de la segunda categoría se pone de relieve una adopción más formal que fundamentada de las bases del enfoque AICLE. En este sentido, el corpus metodológico del profesorado se nutre esencialmente de sus antecedentes formativos en el área de Lengua Extranjera y la propia praxis. En este sentido, a pesar de que se evidencian carencias formativas, el conjunto del profesorado manifiesta haber progresado a nivel metodológico. En cuanto al diseño de la enseñanza bilingüe se realiza una aproximación integrada –al incluir al área de Lengua Extranjera–, y colegiada, ya que se desarrolla en contextos de colaboración entre docentes. La planificación de la enseñanza bilingüe se encuentra fuertemente influenciada por la presencia del libro de texto y el establecimiento de criterios para la selección de objetivos y contenidos basados en la relevancia, la accesibilidad y la capacidad de fomentar la comunicación. Finalmente, los procesos de desarrollo de la enseñanza bilingüe se vinculan con prácticas fundamentadas en la participación activa del alumnado, la comunicación y la realización de diversas tipologías de actividades y agrupamientos que superarían los enfoques directos basados en las exposiciones magistrales y la realización de ejercicios escritos por parte del alumnado.

Discusión y conclusiones

La investigación desarrollada pone de manifiesto que las concepciones estrictas de bilingüismo son mayoritarias entre el profesorado, al considerar que un hablante sería bilingüe sólo una vez que las lenguas habladas están profundamente enraizadas, reafirmando los resultados obtenidos en un estudio anterior con una muestra parcial en la misma provincia andaluza (Travé, 2013). Se evidencia así que, en esencia, los marcos referenciales del bilingüismo están influenciados por las definiciones tradicionales del campo del aprendizaje de segundas lenguas, que lo han venido a conceptuar como la suma de dos monolingüismos correspondientes bajo el paraguas de un hipotético `dominio nativo´, equilibrado y libre de errores (Valdés, Poza y Brooks, 2015). Paradójicamente, la prevalencia entre el profesorado de concepciones tradicionales y

escasamente elaboradas, de corte monoglósico, son prevalentes en el marco de proyectos lingüísticos acuñados desde las ideologías heteroglósicas que inspiraron la génesis del plurilingüismo en Europa (de Mejía, 2015). Este sería, por tanto, otro caso más de la divergencia entre los principios que de forma externa se desean difundir en los centros educativos –generalmente a partir de modelos verticales de tipo reformista– y las propias concepciones del profesorado que son mucho más resistentes al cambio y sobre las que es necesario intervenir si se pretende mejorar sus prácticas (Borg, 2011; 2015).

Considerando las connotaciones que el término 'bilingüe' tiene entre el profesorado se considera oportuno plantear otras opciones con menores sesgos. Además, la denominación de "centro bilingüe", teniendo en cuenta que la exposición a la lengua extranjera en muchos centros se reduce a una sesión diaria como media, responde más a un tipo de promoción institucional que utilizaría la enseñanza bilingüe como un `sintagma reclamo´ dentro de modelos de excelencia, competitividad y eficacia proyectados hacia el mercado de trabajo y sus exigencias (Díez Gutiérrez, 2015). Desde esta óptica sería positivo apostar por términos como los de `plurilingües´ para los centros –como así ocurre ya en centros en los que se oferta la segunda lengua extranjera a partir del tercer ciclo de primaria- y `usuarios de la segunda lengua´ para los hablantes, así evitando *"una excesiva deriva hacia el bilingüismo antes que el plurilingüismo y la interculturalidad"* (Galiardo López, 2015). A este respecto, sería más pertinente apostar por el desarrollo de competencias plurilingües en el alumnado no necesariamente equiparables en las diferentes lenguas, en continua evolución y adaptadas a las necesidades de los usuarios de la lengua a lo largo de sus vidas (Flores y Baetens-Beardsmore, 2015).

Al indagar en la finalidad que el profesorado otorga a la enseñanza bilingüe se evidencia que los docentes apoyan el fomento de las competencias lingüísticas del alumnado en la lengua extranjera prioritariamente, inglés en la mayoría de los casos, en un marco referencial donde implícitamente se asume una jerarquía de lenguas (Alonso, 2015). Tomando en cuenta la existencia de sesgos a favor de determinadas lenguas se evidencia también una actitud reticente a la incorporación de las lenguas del alumnado lingüísticamente diverso por parte de un profesorado que se presupone sensibilizado con el fomento del plurilingüismo. Este hecho no sólo refuerza las visiones del aprendizaje de lenguas prestigiadas como un aspecto más de las jerarquías culturales occidentales, sino que específicamente confirma una ausencia de reflexión de un sector del profesorado en torno a la necesidad de responder a las realidades progresivamente multilingües en las escuelas y a los derechos lingüísticos del alumnado (Skutnabb-Kangas, 2015). La constatación de paradojas como esta ha de servir más allá que para reprobar a un profesorado con escasa especialización ya sometido a múltiples presiones en el marco de los centros bilingües (Travé y Soto, 2014), para incentivar su desarrollo profesional, prioritariamente desde vertientes de investigación-acción intercultural. Desde esta lógica, las idealizaciones acríticas de los modelos de éxito social y

económico que portan consigo las lenguas prestigiadas serían contestadas (Mei Yi Lin, 2008), apostando por perspectivas de enriquecimiento cultural, el fomento del diálogo y la mediación interculturales (Barrios y García, 2005; Byram, 2006; Byram, Gribkova y Starkey, 2002;). Así, es necesario superar los presupuestos asimilacionistas y acríticos desde los que se obvian los derechos del alumnado lingüísticamente diverso y/o la posibilidad de abrir la escuela a otras lenguas (González, Núñez y Trujillo, 2007; Ruiz Bikandi y Tusón, 2006; Galiardo López, 2015), a pesar de que desde la investigación se aportan evidencias de que el reconocimiento y tratamiento de estas lenguas podría favorecer muy positivamente incluso al alumnado lingüísticamente diverso de segunda generación (Medvedeva y Portes, 2016). En este sentido es mucho el camino aún pendiente para hacer de las escuelas espacios de intercambio intercultural (Falcón, Hurtado y Martínez, 2012), considerando que a día de hoy siguen prevaleciendo los enfoques compensatorios basados en la deficiencia donde el alumnado lingüísticamente diverso es atendido fuera del aula (Barrios y Morales, 2012).

Es hora también de reclamar representaciones progresivamente más globales de las finalidades de la enseñanza bilingüe, integrando no sólo el fomento de las diferentes lenguas presentes en el marco escolar –incluidas las del alumnado lingüísticamente diverso– sino el aprendizaje de contenidos relevantes a través de ellas en propuestas que reduzcan la fragmentación curricular y que apuesten por el fomento de enfoques interculturales, tales como las propuestas desde enfoques como el de Aprendizaje basado en Proyectos Globales (Pozuelos, 2007). Así, es necesario considerar la importancia del mensaje, del contenido y del conocimiento frente a los intereses meramente lingüísticos. Hacer de la escuela una academia institucional de idiomas es un riesgo derivado de las visiones hegemónicas que, sin reparos, apuestan por una alfabetización básica, ahora plurilingüe, que dote a la ciudadanía de una capacitación lingüística suficiente para responder a las demandas de un mercado, que si bien ahora demanda el inglés, en pocos años lo dará por consabido pasando a exigir la siguiente lengua representante de la potencia mundial hegemónica (Phillipson, 2009).

Analizando las representaciones del profesorado en torno a la metodología utilizada en la enseñanza bilingüe, se pone de relieve la aceptación del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, en la línea de los resultados obtenidos por Lorenzo et al (2009). De algún modo, estas evidencias vienen a respaldar las consideraciones de Bruton (2011a, 2011b, 2012), quien identifica a los programas AICLE actuales con una nueva expresión de los enfoques comunicativos que ya vivieron su momento álgido en la última década del siglo XX en forma, por ejemplo, del Communicative Language Teaching (CLT) (Richards, 2006).

Sin embargo, se trata más de una apropiación formal -resultante tanto de la utilización de una segunda lengua para la enseñanza de contenidos como de la aplicación de la propia normativa de los programas- que del desarrollo de un cuerpo metodológico propiamente definido y específico para la enseñanza bilingüe. La constatación de carencias formativas en el campo, vuelve a evidenciar la apresurada

expansión de las enseñanzas en los centros, impulsada sin el acompañamiento ni planificación de medidas para la formación permanente del profesorado a corto-medio plazo, necesidad percibida por el propio profesorado como también evidencia Lancaster (2016). A pesar de la innegable importancia de la dimensión formativa, un análisis de la situación a nivel de formación inicial en Educación Superior vuelve a poner entre las cuerdas la expectativa de contar con graduados adecuadamente formados en enseñanza bilingüe en los próximos años. Así, a día de hoy los grados bilingües siguen siendo minoritarios, habiéndose ofertado de forma experimental una vez la red de centros bilingües era una realidad extendida en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Toledo, Rubio y Hermosín, 2012), además de seguir adoleciendo de mecanismos para el seguimiento y monitorización que permitan conocer hasta qué punto se alcanzan las finalidades y objetivos que se persiguen (Jover, Fleta y González, 2016).

Abordando los procesos de diseño es posible constatar la hegemonía de libro de texto como elemento central que determina la configuración curricular de la enseñanza bilingüe. De este modo, teniendo en cuenta que las temáticas se derivan de los manuales en castellano, se limita no sólo su potencialidad para responder a los intereses del alumnado sino el propio margen de acción del profesorado para reflexionar acerca de la selección cultural del conocimiento escolar sobre el que pivotan estas enseñanzas. En este sentido, el diseño de la enseñanza bilingüe sigue la lógica disciplinar en cuanto a la selección y organización del currículo, incorporándose una segunda lengua como vehicular aun manteniendo las estructuras tradicionales inalteradas. Así, si bien la implementación de la enseñanza bilingüe en los centros es difundida como una innovación educativa, el acercamiento al fenómeno desde el análisis curricular revela que en todo caso nos encontramos ante procesos de actualización de la enseñanza (Rodríguez, Pozuelos y García, 2012), en este caso desde una vertiente lingüística.Si el diseño de la enseñanza bilingüe no difiere esencialmente de las prácticas convencionales, su desarrollo a nivel de aula dibuja un escenario más esperanzador caracterizado por la utilización activa de la lengua extranjera, la potenciación de la comunicación y el desarrollo de competencias orales. De este modo, se afirma desarrollar diversas tipologías de actividades y potenciar agrupamientos diversos, si bien el trabajo grupal aún tiene un carácter puntual.

Finalmente, a modo de coda, advertir acerca de la importancia de reclamar una enseñanza plurilingüe innovadora e intercultural en las escuelas. Para ello, es preciso ayudar al profesorado en sus procesos de desarrollo profesional en el campo de la enseñanza bilingüe, comenzando desde las primeras fases de su formación inicial y continuando a través de la formación permanente, además de dotar de recursos adecuados a los centros y mejorar las condiciones laborales del profesorado, sólo así contribuiremos a que esta iniciativa sin precedentes en este contexto se consolide como un referente sostenible en el tiempo y transformador en su esencia.

Referências

Alonso, C. S. (2015). Lenguas de comunicación o de negocios.: La aportación contemporánea del bilingüismo crítico a la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (24), 151-162.

Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. En A. Cabrales y A. Ciccone (Coords.) *La educación en España: una visión académica*, (pp. 53-92). Fedea monografías. Recuperado de http://www.fedea.net/educacion/monografia-2013/web-monografia-educacion-2013.pdf

Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J. M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*. 54(2), 1202–1223.

Baetens-Beardsmore, H. (2015). Europe: supra-national interventions promoting bilingual education. En P. Mehisto y F. Genesee, *Building Bilingual Education Systems* (pp. 23-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Barrios, Mª.E. y García, J. (2005): "Los programas de enseñanza bilingüe en la educación pública española: el tratamiento de la interculturalidad". En Luengo, M.R., de la Maya, G. y Gutiérrez, P. (Eds.) Actas del VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura "Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la Lengua y la Literatura" (pp. 139-144). Badajoz: Diputación de Badajoz.

Barrios, Mª.E. y Morales, L. (2012). Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria. *PORTA LINGUARUM*, 17, 203-221.

Borg, S. (2011). The impact of in-service education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.

Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Bloomsbury.

Bruton, A. (2011a). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? *Applied Linguistics*, 32(2), 236-241.

Bruton, A. (2011b). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System* 39(4), 523-532.

Bruton, A. (2012). What are the real reasons for CLIL? And non-CLIL? Paper presented on 23 March 2012 at the IATEFL Conference. Glasgow: Scotland.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council

of Europe. Recuperado de https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf

Byram, M. (2006). Developing a concept of Intercultural Citizenship. En G. Alfred, M. Byram y M. Fleming. (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (pp. 109-129). Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J., Genesee, F. y Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.

Consejería de Educación (2005). «Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía», en BOJA número 65 de 5 de abril de 2005.

Consejería de Educación (2011). Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA núm. 135, martes 12 de julio de 2011).

Consejería de Educación (2015a). Instrucciones de 20 de mayo de 2015 conjuntas de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2015-2016.

Consejería de Educación (2015b). Instrucciones de 1 de junio de 2015, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre Auxiliares de Conversación para el curso escolar 2015/2016.

Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies, *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 10(5), 543-562.

Cuadrado, C. y Sánchez, P. (2015). An Analysis and Comparison of the Vocabulary of Teaching Materials: Exploring Bilingual Programmes in Secondary Education. 32nd International Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics (AESLA): Language Industries and Social Change. 3-5 April 2014, Seville, SPAIN. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 173(13), 61-65.

Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (Eds.) (2010). *Language use and language learning in CLIL* (AALS Series 7). Amsterdam etc.: Benjamins.

De Mejía, A. (2015). Colombia: Challenges and Constraints. En P. Mehisto y F. Genesee (Eds). *Building Bilingual Education Systems* (pp. 225-242). Cambridge: Cambridge University Press.

De Zarobe, Y. (2015). Basque country: plurilingual education. Building Bilingual Education Systems. En P. Mehisto y F. Genesee, *Building Bilingual Education Systems* (pp. 97-108). Cambridge: Cambridge University Press.

Díez Gutiérrez, E. J. (2015). La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal. *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 76-81.

Falcón, I. G.; Hurtado, I. G. y Martínez, R. G. (2012). Medidas educativas para la atención a la diversidad cultural en la escuela. De la normativa legal a la accesibilidad de información intercultural. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico, Octubre, 2012, 101-123.

Fernández, R. y Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid Autonomous Community bilingual project. En Y. Ruiz de Zarobe; J. M. Sierra y F. Gallardo (Eds.) *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 241-270). Peter Lang: Bern.

Flores, N. y Baetens-Beardsmore, H. B. (2015). Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education. En W. E. Wright, S. Boun y O. García, *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, (pp. 203-222). West Sussex: John Wiley & Sons.

Galiardo López, A. (2015). Planificación lingüística y enseñanza en Andalucía: la dimensión intercultural dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo. *Revista de Llengua I Dret, Journal of Language and Law*, 64, 102-126.

González, A., Núñez, Mª. P. y Trujillo, F. (2007). El lugar ideológico de la enseñanza de las lenguas: cuestiones sobre el fenómeno migratorio. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 45,46-59.

Huertas, S., Jiménez, A., León, A., Panadero, F. y De Los Ríos, A. (2011). Una experiencia de AICLE y Currículo Integrado en el IES Alhaken II: "Personnages de Cordoue". *E-co: Revista digital de educación y formación del profesorado*, 8. Recuperado de http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=135:una-experiencia-de-aicle-y-curriculo-integrado-en-el-ies-alhaken-ii-qpersonnages-de-cordoueq&catid=12:monografico&Itemid=25

Jover, G., Fleta, Mª T. y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 121-135.

Lancaster, N. (2016). Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context. *English Language Teaching*, 9(2), 148-177.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.

Lasagabaster, D. (2014). Content versus language teacher: How are CLIL students affected? Utrecht Studies in Language and Communication, 28, 123-141.

Lasagabaster, D. y López-Beloqui, R. (2015). The Impact of Type of Approach (CLIL Versus EFL) and Methodology (Book-Based Versus Project Work) on Motivation. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (23), 41-57.

Lorenzo, F. (2015). Los logros del bilingüismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 69-71.

Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2009). The effects of Content and Language Integrated Learning in European education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.

Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Alfonso, M. (2009). *Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía.* Centro de Estudios Andaluces. Consejería de la Presidencia.

Lyster, R. (2008). Evolving perspectives on learning French as a second language through inmersion. En D. Ayoun (Ed.). *Studies in French Applied Linguistics,* (pp. 3-36). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Medvedeva, M. y Portes, A. (2016). Immigrant Bilingualism in Spain: An Asset or a Liability? *International Migration Review*. Fall, 1-35.

Mei Yi Lin , A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: El cambio crítico y más allá." Revista de educación y pedagogía, vol. XX(51), 20-53.

Mellado, M. L. y Bolarín, M. J. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 43(2), 102-109.

Mellado, M. L., Bolarín, M. J. y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.

Méndez, M. y Pavón, V. (2012). Investigating the Coexistence of the Mother Tongue and the Foreign Language through Teacher Collaboration in CLIL Contexts: Perceptions and Practice of the Teachers Involved in the Plurilingual Programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573-592.

Merino, J. A. y Lasagabaster, D. (2015). CLIL as a way to multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-14.

Muscarà, M. (2010). Plurilingual education: Teaching and learning in other languages. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2902-2905.

Ortega, J. L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 61-68.

Pavón, V. (2009). Cambios en la realidad educativa a través de la enseñanza integrada de lenguas y contenidos. En J. Jiménez-Heffernan y M. J. López-Pedraza

(Coords.), *Las lenguas extranjeras como vehículo de comunicación intercultural* (pp. 65-84). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Pavón, V., Prieto, M. y Ávila, F. J. (2015). Perceptions of Teachers and Students of the Promotion of Interaction Through Task-Based Activities in CLIL. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras,* (23), 75-91.

Pérez Cañado, Mª L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 9(1), 9-31.

Pérez Invernón, M. A. (2013). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía.* Tesis Doctoral. Recuperado de http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/9359

Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. London: Routledge.

Pozuelos, F. J. (2007). Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias. Morón: Ediciones MCEP: Cooperación Educativa.

Ramos, F. (2007). Opiniones de alumnos de un programa bilingüe andaluz sobre su programa y sobre el bilingüismo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).

Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez, F. P.; Pozuelos, F.J. y García, F. J. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID),* 8, Julio, 2012, 117-141.

Ruiz Bikandi, U. y Tusón, A. (2006). Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* 42, 8-12.

Salaberri, S. (2009). Un centro y un plan que van de la mano. *Cuadernos de Pedagogía,* 395, 62-65.

Skutnabb-Kangas, T. (2015). Language rights. En W. E. Wright, S. Boun y O. García (Eds.) *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 185-202). Oxford: John Wiley & Sons.

Sotoca, E. (2014). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación,* 25(2), 481-500.

Toledo, I., Rubio, F.D. y Hermosín, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum*, 18: 213-229. [http://hdl.handle.net/10481/15836]

Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 379-402.

Travé, G. y Soto, A. (2014). La enseñanza bilingüe según el profesorado de primaria. Características, facilitadores y dificultades. *Investigación en la escuela*, 84, 73-83.

Travé, G. (H) y Travé, G. (2015). Investigamos el mundo del trabajo: una propuesta de investigación escolar en Educación Primaria. *Perspectiva Escolar*, 381, mayo-junio, 12- 18.

Valdés, G., Poza, L. y Brooks, M. (2015). Language Acquisition in Bilingual Education. En W. E. Wright, S. Boun y O. García (Eds.) *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 56-74). Oxford: John Wiley & Sons.

Vez, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. *LINGVARVM ARENA*, 1(1), 81-102.

Vollmer, H. (2010). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A special case of Language Across the Curriculum (LAC). En C. Bongartz y J. Rymarczyk (Eds.), *Languages Across the Curriculum* (pp. 27-50). Frankfurt: Peter Lang.

Fecha de recepción: 03/03/2016

Fecha de revisión: 18/05/2016

Fecha de aceptación: 20/06/2016

ISSN: 1989-2446

O RESGATE DO DIREITO DAS TRABALHADORAS GESTANTES: O TRABALHO INTERDISCIPLINAR DO PET SAÚDE NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

Renata Campos
Luciana Maria Mazon
Jessica Seredniski Melnek
Jessica da Silva Melo
Geisa Carla Wendt Kraschinski
Geise Patricia Henrique de Melo
Mariani Ribas Oldoni
Carla Tatiane do Amaral Dallago
Marcio Siefert
Marlon Cesar Benda
Heloisa Schelbauer Dzickanski
Guilherme Douglas Piel Dornelles
Luiz Eduardo Becker
Universidade do Contestado – UnC. Mafra, Brasil

Adriana Moro Wieczorkievicz
Secretaria Municipal de Saúde de Mafra
Universidade do Contestado – UnC. Mafra, Brasil

Araci Gelbcke Wielewski
Keli Vanessa Poltronieri
Talita Cristina de Almeida Schmidt
Francesli Patricia Pereira Heilmann
Secretaria Municipal de Saúde de Mafra. Mafra, Brasil

Resumo. O objetivo deste estudo foi conhecer o perfil das mulheres gestantes trabalhadoras. Esta pesquisa foi de natureza transversal e prospectiva, com abordagem quantitativa. Foram estudadas 187 gestantes, com idade de 27,11±5,9 anos. Utilizou-se um questionário abordando dados gerais, hábitos de vida, condição no mercado de trabalho e entendimento sobre direitos trabalhistas. 32,1% das gestantes são agricultoras, 58% assalariadas e 52,9% conhecem seus direitos. 99,5% relataram ter autorização do empregador para realizar o pré-natal. Em 41,7% dos casos houve troca da função laboral. Foram realizadas oficinas sobre direitos da gestante ministradas por um docente do curso de Direito. Conclui-se que as gestantes têm acesso ao sistema de saúde e que a integração com os profissionais da rede, equipe PET e os participantes do curso de direito permitiram um novo olhar para a educação em saúde.

Palavras-chave: Gestante, Trabalho, Direito, Saúde.

THE RIGHTS OF PREGNANT WOMEN WORKERS: THE INTERDISCIPLINARY PET HEALTH GROUP IN HEALTH CARE SYSTEM

Abstract. The aim of this study was to understand the profile of pregnant working women. This study was a cross-section survey with a quantitative approach. There were included 187 pregnant women with 27.11 ± 5.9 years old. A questionnaire with general data, lifestyle habits, working condition, and knowledge about the of labor rights was used. 32.1% of pregnant women are farmers and 52.9% know their rights. The 99.5% of the women have employer's permission to perform maternity leave, in 41.7% of the cases there was an exchange of working function. Workshops about the rights of pregnant women were performed by a teacher of a law school. We conclude that pregnant women have access to the health system and that the integration with network professionals, the PET health group, and the law course allowed them to get a new vision of health and education.

Keywords: Pregance, Work, Right Working, Health.

RESCATE DE LOS TRABAJADORES DERECHOS DE LAS MUJERES EMBARAZADAS: EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO DE PET SALUD EN SISTEMA DE ATENCIÓN DE LA SALUD

Resumen. El objetivo de este estudio fue conocer el perfil de las trabajadoras embarazadas. Este estudio fue transversal y la naturaleza prospectiva con enfoque cuantitativo. Se estudiaron 187 mujeres embarazadas de 27,11 ± 5,9 años. Se utilizó un cuestionario sobre datos generales, estilo de vida, el estado del mercado laboral, y la comprensión de los derechos laborales. El 32,1% de las mujeres embarazadas son agricultoras, el 52,9% conoce sus derechos. El 99,5% reportó tener la autorización del empleador para la baja maternal, en el 41,7% de los casos se produjo un intercambio de la función de la mano de obra. Se realizaron talleres sobre los derechos de las mujeres embarazadas dadas por un profesor de la escuela de derecho. Se concluye que las mujeres embarazadas tienen acceso a la atención sanitaria y que la integración con los profesionales de la red, el equipo PET y el curso de derecho inculcaron una nueva visión sobre la educación y la salud en las participantes.

Palabras clave: Embarazo, Trabajo, Derecho, Salud.

Introdução

A inserção do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET) trouxe uma nova perspectiva de aproximação entre Instituição de Ensino Superior (IES) e sistema de saúde, socialmente orientada, comprometida e ampliada para a saúde, com foco na atenção primária. O PET Saúde tem suas ações direcionadas para o fortalecimento de áreas estratégicas para o SUS, de acordo com a Portaria Interministerial nº 421, de 03 de março de 2010, disponibilizando bolsas como incentivo ao estudo e à produção científica (Brasil, 2011). As ações do PET Saúde vão ao encontro do grande desafio de desenvolver a autonomia individual em íntima coalizão

com o coletivo, na busca da construção de redes de mudanças sociais, com a consequente expansão da consciência individual e coletiva (Mitre e outros, 2008).

A Universidade do Contestado (UnC) implementou o Programa PET saúde com ênfase no fortalecimento da rede de atenção aos trabalhadores em três municípios da 25° Secretaria de Desenvolvimento Regional de Santa Catarina (Mafra, Itaiópolis e Papanduva). Várias ações foram propostas pelo PET na atenção primária, e as experiências dos alunos junto aos atendimentos e experiências do Sistema Único de Saúde – SUS, no campo do cuidado à saúde da mulher, trouxeram uma realidade que foi de imediato diagnosticada, o limitado acesso das gestantes trabalhadoras aos serviços de saúde, bem como as limitadas informações quanto aos seus direitos trabalhistas no período gestacional.

A situação diagnosticada pelos alunos em campo trouxe duas reflexões acerca da temática da saúde da mulher trabalhadora e gestante. A primeira vem de uma reflexão da perspectiva de que o trabalho em nossa sociedade aparece imbuído de uma conotação negativa, pela precariedade de sua execução e falta de políticas públicas eficazes em torno dele. Na realidade, o trabalhador vende sua força de trabalho, o que pode resultar em sofrimento e desgaste físico e mental. A segunda diz respeito a perspectiva feminina desse fato, que se apresenta de forma ainda mais inflexível, apontando a invisibilidade social do trabalho produtivo da mulher e uma divisão sexual do trabalho, conforme dissertou Oliveira (2001).

A despeito das inegáveis melhorias observadas no sistema de saúde do Brasil no período posterior à Constituição Federal de 1988, e após o processo de descentralização, pode-se dizer que muito há que ser feito, principalmente no que diz respeito à redefinição de modelos de atenção, da melhoria e qualidade de gestão dos serviços saúde (Brasil, 2005). Nesse contexto, embora melhorias sejam notadas também no campo da saúde do trabalhador, observa-se que as ações destinadas as trabalhadoras gestantes ainda se dão de forma isolada, fragmentada e desigual nos estados e municípios brasileiros.

Essa desarticulação pode ter vários determinantes: lacunas assistenciais; baixa eficiência no uso de recursos, deficiência na integralidade e modelos inadequados de atenção à saúde. Esses fatores têm contribuído para o atraso no cumprimento constitucional, previstos para as ações na saúde do trabalhador no SUS e reflete o aumento da gravidade dos acidentes de trabalho.

As condições relacionadas ao sexo foram trazidas para a discussão, tanto na saúde reprodutiva como um todo, mas, principalmente, na condição da ‘maternidade’, que ainda é uma situação que dificulta a permanência da mulher no mercado de trabalho, pois muitos empregadores as observam como algo negativo, devido ao aumento de custos pela utilização dos benefícios trabalhistas, bem como a diminuição da produtividade. Torna-se evidente, já nos primeiros meses de gestação, as alterações fisiológicas e anatômicas, o que trazem mudanças significativas no organismo materno.

Muitas mudanças iniciam-se desde o momento da nidação, que ocorre em um tempo médio de sete dias após a fecundação do óvulo e se estendem até o final da gestação (Souza, Filho e Ferreira, 2002).

As características da divisão sexual do trabalho e as discussões de gênero nos fazem refletir sobre uma desigualdade na incorporação das mulheres ao trabalho assalariado, não resultando numa redistribuição do trabalho doméstico. A mulher assumiu cargos produtivos assalariados, mas também, ficou com a responsabilidade do cuidado da casa e dos filhos. A mulher continuou com esse papel, independentemente de assumir outro tipo de trabalho, cujo poder de barganha é reduzido pela estrutura do mercado, que oferece menos alternativas às mulheres (Oliveira, 2001).

Além disso, no que concerne ao direito das trabalhadoras, o modelo de previdência social adotado no Brasil traz distinções importantes entre trabalhadoras do meio urbano e rural. Para o setor urbano, cujos trabalhadores de um modo geral têm empregos assalariados formais e rendimentos regulares, não pode ser aplicado ao setor rural, no qual os trabalhadores não contam com rendimentos regulares nem se classificam de modo geral como assalariados (Brumer, 2002). Há de ressaltar as desigualdades de acesso à saúde, embora a situação dos trabalhadores das zonas urbanas seja preocupante, devemos observar as frágeis ações de atenção à saúde do trabalhador rural, que faz com que essa população encontre dificuldades significativas de acesso às ações do SUS, um alerta preocupante para as gestantes trabalhadoras.

Segundo Brito e D'acri (1991) a saúde das mulheres trabalhadoras pode ser identificada como uma temática de investigação indispensável para o enriquecimento do campo de estudos na relação saúde/trabalho, uma vez que homens e mulheres são expostos a condições de trabalho diferenciadas no processo produtivo.

A saúde das mulheres e sua relação com o trabalho conta com um impacto diferencial pela concentração de empregos precários, devido a sub valorização e exposição a múltiplos riscos. Assim como, outros riscos considerados como invisíveis por Dejours (1992), às características atribuídas socialmente ao gênero feminino, como docilidade, compromisso, entrega, e outros que são identificados pelos empregadores, como condições ideais de baixa sindicalização, intensificação da jornada de trabalho e afetam de forma diferenciada a saúde das mulheres trabalhadoras pela inserção laboral própria. No cenário atual, a mulher contribui para a renda familiar e, dessa forma, para o desenvolvimento das comunidades, como empresária agrícola ou não, em empresas familiares, asssalariadas ou autônomas; e ainda assim são responsáveis por uma quantidade desigual de trabalho doméstico não remunerado (International Labour Office, 2012).

Dessa forma, se a deterioração das condições e relações de trabalho atinge o conjunto dos trabalhadores, ela incide de forma especial e mais aguda sobre as mulheres trabalhadoras, pois no seu caso, as novas formas de exclusão se sobrepõem aos antigos mecanismos de exclusão de gênero, potencializando-os. O impacto deste trabalho tem

uma interferência decisiva na vida pessoal e profissional das mulheres, afetando sua saúde, sobretudo pela configuração de uma dupla jornada de trabalho (Oliveira, 2001) e muito mais além na situação da gestação.

Brito (1996) refere que as doenças associadas ao trabalho se caracterizam por serem do tipo insidiosa, inespecífica e indenizável, sem normas apropriadas às condições do trabalho feminino. Nos países onde há uma concentração de mulheres pobres, o risco à saúde pode se apresentar maior, sobretudo pela restrição do acesso aos serviços básico, o que pode ser visualizado pelos alunos em muitas situações do projeto PRO-PET.

Destaca-se, ainda, que as mulheres/mães caracterizadas por precárias condições econômicas e sociais, podem não dispor de recursos para cuidar de sua própria saúde. A oferta ampliada de mão de obra nas atividades informais favorece a ocupação de cada uma nos espaços urbanos, sem infraestrutura adequada, apresentando cada vez mais um risco à saúde. Nesse sentido, pensar os efeitos do trabalho sobre saúde da mulher pobre requer pensá-la como um processo, sobretudo pelas diferentes circunstâncias sociais e econômicas em distintas culturas (Anderson, 1994).

Quando se aponta toda a problemática que cerca a relação de trabalho e da mulher, temos alguns documentos, como o da Organização Internacional do Trabalho, que é clara quanto aos direitos das mulheres no que se refere à estabilidade de emprego, licença, gestação/maternidade remunerada, creche e pausas regulamentadas para amamentação (Godoy, Gomes, Stefanello, Monteiro e Nakano, 2011), mesmo assim, parece à legislação um tanto distante do conhecimento da realidade.

Reitera-se que a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora (PNST) (Brasil, 2012), recentemente instituída, também faz menção aos direitos das gestantes e nutrizes trabalhadoras, à assistência de saúde e condições adequadas de trabalho, corroboradas pela nossa legislação, por meio da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), que garante proteção aos direitos trabalhistas em prol da saúde das gestantes e do lactente.

Apesar da PNST estar em vigor, e objetivar o desenvolvimento da atenção integral à saúde do trabalhador, com ênfase na vigilância, visando a promoção e a proteção da saúde dos trabalhadores e a redução da morbimortalidade decorrente dos modelos de desenvolvimento e dos processos produtivos, não há até o momento estudos que demonstrem o grau de implantação e sustentabilidade da PNST no País.

Assim, esta pesquisa surgiu de todas essas inquietações relacionadas ao projeto desenvolvido pelo "PRÓ/PET Saúde" com ênfase na aprendizagem que envolve a auto-iniciativa, buscando as dimensões afetivas, intelectuais e mudança pelo exercício da curiosidade. As ações básicas deste projeto estiveram voltadas para os trabalhadores das áreas rurais e urbanas, contudo no dia a dia das ações do grupo PET, observou-se que as trabalhadoras, principalmente as gestantes, eram de algum modo negligenciadas em relação aos seus direitos trabalhistas. Diante desta premissa, entende-se ser necessário

conhecer o perfil das mulheres gestantes trabalhadoras nos municípios da 25º Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR), bem como o entendimento destas gestantes em relação aos seus direitos trabalhistas.

De fato, a relação entre saúde e o trabalho das mulheres deve ser compreendida dentro de uma complexidade que envolve a singularidade feminina, considerando suas histórias de vida, a importância do trabalho na construção da identidade, o não reconhecimento e a invisibilidade social das características do ambiente, e a organização do trabalho em que estão alocadas durante todo o ciclo de vida que, muitas vezes, intensifica-se na fase adulta reprodutiva.

Por outro lado, mesmo quando homens e mulheres são expostos aos mesmos a riscos iguais, a perspectiva de gênero não é considerada e as mulheres são excluídas das investigações. Ressalta Oliveira (2001) que, há carência de informações sobre os riscos ligados às ocupações e os modos de viver femininos diante das condições de trabalho, considerando as novas formas e novas divisões de trabalho. Sua visibilidade vem se tornando possível com o amadurecimento de estudos e pesquisas sobre a mulher. Neste contexto, o objetivo deste estudo foi conhecer o perfil das mulheres gestantes trabalhadoras.

Método

A pesquisa foi realizada durante os anos de 2013 e 2014, nos municípios de Mafra, Papanduva e Itaiópolis, municípios que integram a 25º Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR) do estado de Santa Catarina – Brasil - e que fazem parte do Programa PRÓ/PET Saúde 'Fortalecimento da Rede de Atenção à Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora'. O número total da amostra foi de 187 gestantes trabalhadoras, entre o primeiro e o nono mês de gestação, com idade maior ou igual a dezoito anos. Todas as gestantes participantes do estudo concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esta pesquisa seguiu todos os preceitos éticos, de acordo com Resolução 466/2012, sob parecer consubstanciado n° 294.808/2013.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado, com dados gerais das gestantes, hábitos de vida, situação e condição no mercado de trabalho, bem como se a gestante conhecia seus direitos frente à sua condição. O questionário foi aplicado em sala reservada nas unidades básicas de saúde dos municípios selecionados, pelos acadêmicos PET dos cursos de Enfermagem, Educação Física, Psicologia, Fisioterapia e Ciências Biológicas.

Em etapa posterior, o grupo PET, baseado nos resultados obtidos, elaborou oficinas sobre os direitos e deveres da gestante para o público-alvo dos três municípios participantes da pesquisa. Essa oficina foi desenvolvida por equipe interdisciplinar, composta por professores do curso de Direito, equipe PET e serviços de saúde. Os

dados estão expressos por média e desvio padrão e as variáveis categóricas estão descritas em porcentagem.

Resultados

Essa pesquisa contou com amostra de 187 gestantes, com idade média de 27,11 ± 5,9 anos, com 27,98 ± 11,41 semanas de gestação, sendo 72,2% da amostra casada, 42,8% relataram ter Ensino Médio completo e 63,1% residem na área urbana. Os dados complementares podem ser visualizados na tabela 1.

Tabela 1. Características sócio demográficas das trabalhadoras gestantes.

Variável	***%***
Escolaridade	
Médio Completo	42,8%
Fundamental Incompleto	24,1%
Fundamental Completo	15%
Superior Completo Incompleto	3,7%
Superior Completo	14,4%
Área em que reside	
Urbana	63,1%
Rural	36,9%
Estado Civil	
Solteira	5,9%
Casada	72,2%
Viúva	5,3%
União Marital	16,6%

Fonte: Autor

Conforme a Tabela 2, a ocupação predominante das gestantes entrevistadas é na agricultura (32,1%), 58,8% são assalariadas, com carga horária semanal de 41,81 ± 11,17 horas de trabalho e renda mensal de R$ 1496,97 ± 825,02. Nota-se que parcela significativa da amostra relatou saber quais são seus direitos trabalhistas como gestantes (52,9%). Quando questionadas sobre os riscos laborais, 35,8% relataram não possuir riscos em seu trabalho. Em 86,1% dos casos, não houve mudança no comportamento do empregador em relação à gravidez da funcionária e estes dados ratificaram a liberação da gestante pelo empregador, para realizar o pré-natal (99,5%). Embora as gestantes tenham seus direitos assegurados quanto à troca de função no trabalho, em virtude da gestação, 57,5% da amostra relatou que não houve adaptação na atividade laboral.

Tabela 2. Condições de trabalhos das trabalhadoras gestantes

Variável	*%*
Ocupação	
Agricultora	32,1%
Auxiliar de Produção	12,8%
Costureira	10,2%
Doméstica	5,3%
Professora	5,3%
Outros	34,3%
Condição no Mercado de Trabalho	
Assalariada	58,8%
Autônoma	35,3%
Outros	5,9%
Conhecimento dos Direitos Trabalhistas	
Sim	52,9%
Não	47,1%
Exposição à riscos laborais	
Nenhum Risco	35,8%
Houve troca de função durante a gestação	
Sim	41,7%
Não	57,5%
Houve alteração de comportamento do empregador	
Sim	13,9%
Não	86,1%
Liberação para realizar pré natal	
Sim	99,5%
Não	0,5%

Fonte: Autor

Em relação ao estilo de vida das gestantes, conforme podemos visualizar na tabela 3, a grande maioria das entrevistadas não apresentavam agravos à saúde. Contudo, quando questionadas sobre o uso de medicamentos, 20,9% utilizam algum tipo. Em relação ao uso de drogas lícitas, o tabaco foi identificado em 4,8% da amostra.

Tabela 3: Hábitos de vida das gestantes

Variável	***%***
Possui algum tipo de doença	
Nenhuma	90,4%
Problemas Cardiovasculares	3,7%
Outros	5,9%
Utiliza Medicamentos	
Sim	20,9%
Não	79,1%
Hábito Tabágico	
Sim	4,8%
Não	95,2%

Fonte: Autor

As oficinas realizadas, uma em cada município, tiveram característica interdisciplinar, com a participação do curso do Direito, equipe PET, com acadêmicos de Fisioterapia, Educação Física, Enfermagem, Psicologia e Ciências Biológicas, além da equipe que compõe os serviços básicos de saúde. A abordagem jurídica do tema trouxe várias discussões e sanou as dúvidas das gestantes presentes, que por meio de um questionário de satisfação, relataram estar satisfeitas em participar das oficinas. Algumas das gestantes manifestaram interesse em procurar o Núcleo de Prática Jurídica da Universidade para receber uma orientação especializada e um parecer sobre os problemas enfrentados na gestação com o empregador.

Discussão

O mercado de trabalho no Brasil conta com a progressiva participação das mulheres no mercado de trabalho, com aumento expressivo desde a década de 1960. Esse fato tem sido associado com a diminuição da taxa de fecundidade entre as mulheres (Leone e Baltar, 2008).

Segundo dados do IBGE (2010), há dez anos, as gestantes engravidavam antes dos 24 anos, e em 2010, esse percentual caiu para 45%, Esses dados relacionados com a diminuição da fecundidade foram observados em nosso estudo, visto que as gestantes estão engravidando tardiamente e com um número menor de gestações.

Estudos demonstram que a queda na taxa de fecundidade pode estar relacionada, entre outros fatores, ao aumento do controle dentro do casamento, generalização do controle de fecundidade dentro das regiões e grupos sociais mais pobres, transformações socioeconômicas, tais como o aumento da escolaridade, da posse de bens de consumo duráveis e da participação das mulheres no mercado de trabalho. Além disso, um conjunto de políticas governamentais gerou mudanças

culturais de grande difusão espacial, provocando a institucionalização da demanda por uma regulação da fecundidade, tais como o crédito ao consumidor, de telecomunicações, de previdência social e de atenção à saúde (Carvalho e Brito, 2005).

O desenvolvimento da atividade agrícola no Estado de Santa Catarina, predominantemente no Norte, tem sido um dos pilares econômicos da região, devido a sua grande extensão rural. Embora a atividade agrícola esteja mais ligada ao gênero masculino, na presente pesquisa houve uma grande parcela das entrevistadas que desenvolve essa atividade.

Apesar de nosso estudo demonstrar que as gestantes com emprego formal, são liberadas pelo empregador para realizar o pré-natal, parte significativa informou que não há a adaptação ou mudança de sua função no período gestacional. Além desse aspecto, é importante considerar que a contratação de trabalhadoras assalariadas temporárias é parte da rotina do processo produtivo das atividades agropecuárias em todo o Brasil. O sistema judiciário é um dos fatores que contribuíram para o surgimento do trabalho temporário. O conjunto desses novos trabalhadores que surgiram com as transformações ocorridas no processo de produção agropecuária forma um segmento dentro do mercado de trabalho agrícola, que por vezes fica a mercê de direitos sociais (Staduto, Rocha Junior e Bitencourt, 2004). Apesar dessas dificuldades, nos últimos 30 anos, uma série de leis avançaram no sentido da cobertura social dos trabalhadores rurais, sejam eles assalariados ou autônomos, aproximando-os em termos de direitos sociais, dos trabalhadores urbanos (Brumer, 2002).

No que se refere às gestantes agricultoras (32,1%), cabe apontar que historicamente o direito ao salário-maternidade foi alcançado graças às pressões exercidas pelos movimentos de mulheres trabalhadoras rurais junto aos parlamentares, sendo aprovado em agosto de 1993 e regulamentado um ano depois. Através deste benefício, quando têm um filho(a), as mulheres trabalhadoras rurais passam a receber um benefício equivalente a um salário-mínimo mensal, durante quatro meses (120 dias), benefício que, na Constituição de 1988, foi estendido de três para quatro meses para as trabalhadoras urbanas (Brumer, 2002). A autora reforça que quando comparado com o sistema previdenciário urbano, a previdência rural mantém algumas características, como a idade limite da aposentadoria e comprovação da forma e período de contribuição.

Cabe apontar que o processo de gestação está associado a ajustes fisiológicos e anatômicos, que acarretam acentuadas mudanças no organismo materno necessárias ao perfeito crescimento e desenvolvimento fetal. No entanto, essas mudanças afetam o funcionamento habitual dos diversos sistemas, sendo este, um processo de transformações e adaptações, que em algumas mulheres trazem consequências que podem resultar em dor e limitações em suas atividades diárias (Almeida e Souza, 2002). Quando esses desconfortos se somam a algumas atividades de trabalho ou não adaptação, podem acarretar riscos que comprometem a saúde da trabalhadora gestante.

Esse fato pode se prorrogar além da gravidez, afastando a trabalhadora de suas atividades, não apenas no período gestacional, mas após o parto ou até mesmo invalidando-a para atividades produtivas (Pinheiro e Estarque, 2000).

As modificações corporais impedem a gestante de exercer determinadas atividades, principalmente as que necessitam de rapidez, concentração, precisão, transporte de cargas, entre outras (Burroughs, 1995). Portanto, faz-se necessário que o empregador seja informado sobre seus deveres e as legislações trabalhistas sejam cumpridas, afim de assegurar a saúde do binômio mãe/bebê.

No Brasil, no ano de 2011, foi instituído no âmbito do Sistema Único de Saúde o programa 'Rede Cegonha', que consiste em cuidados que visam assegurar à mulher o direito ao planejamento reprodutivo e à atenção humanizada na gravidez, ao parto e ao puerpério, bem como à criança o direito ao nascimento seguro e ao crescimento e ao desenvolvimento saudáveis (Brasil, 2011). Ela objetiva fomentar a implementação de um novo modelo de atenção à saúde da mulher e da criança, com foco na atenção ao parto, nascimento, crescimento e desenvolvimento da criança de zero aos vinte e quatro meses, acesso, acolhimento e resolutividade dos serviços, bem como redução à mortalidade materna e infantil, com ênfase no componente neonatal.

Quanto ao pré-natal, as gestantes pesquisadas informaram serem liberadas pelo empregador para realizá-lo. Além de ser um direito, a assistência ao pré-natal foi fortalecida com a implementação da 'Rede Cegonha', que delineou estratégias para a sua realização na Unidade Básica de Saúde (UBS), com captação precoce da gestante e qualificação da atenção, acolhimento às intercorrências na gestação com avaliação e classificação de risco e vulnerabilidade, acesso ao pré-natal de alto risco em tempo oportuno, realização dos exames de risco habitual e de alto risco, acesso aos resultados em tempo oportuno, vinculação da gestante desde o pré-natal ao local em que será realizado o parto, implementação de estratégias de comunicação social e programas educativos relacionados à saúde sexual e reprodutiva e apoio às gestantes nos deslocamentos para as consultas e para o local em que será realizado o parto.

Na região Sul do Brasil, no ano de 2013, de acordo com dados do Ministério da Saúde, 74,30% das gestantes havia realizado 7 ou mais consultas de pré-natal (Brasil, 2014).

Com relação a escolaridade, os dados mostram que apenas 14,4% das gestantes entrevistadas, possuem Ensino Superior completo. Araújo e Tanaka (2007) descreveu que condições educacionais baixas são fatores associados à gestação de alto risco e ao maior número de gestações. Embora as gestantes pesquisadas tivessem um baixo nível de escolaridade, a quantidade de filhos foi de apenas 1,7% por mulher. Além disso, o autoconhecimento do corpo pela mulher e as alterações dele provenientes, podem também estar associados ao nível de escolaridade do indivíduo e aos valores culturais (Salimena, Coelho, Melo, Greco e Almeida, 2012), assim como a compreensão sobre seus direitos.

Na análise do estilo de vida da gestante, um dado que nos chama a atenção é o uso de medicamentos. Cerca de 20% da amostra faz uso de algum tipo de medicamento. Contudo, esses medicamentos podem fazer parte da assistência pré-natal, como salienta Carmo (2004) em seu estudo, em que 44,7% das gestantes tiveram prescrição medicamentosa nas consultas pré-natal. Esse dado pode ser interpretado como o maior cuidado das gestantes em relação à sua saúde, bem como ao maior acesso ao sistema de saúde, ou como um problema, ao considerarmos os apontamentos de Brum, Pereira, Felicetti e Silveira (2011), de que a medicalização da gestação associada ao uso irracional de medicamentos constitui um comportamento de alto risco, uma vez que nenhum medicamento é isento de toxicidade à mãe ou ao feto e deve ser considerado um problema de saúde pública.

Com relação ao hábito tabágico, observou- se haver entre as gestantes um baixo consumo dessa substância, que é considerada uma das principais causas evitáveis de morbilidade e mortalidade em países desenvolvidos, assim como um dos maiores problemas de saúde pública mundial, com impacto sobre o desenvolvimento gestacional saudável (Lin e outros, 2009).

As gestantes quando questionadas sobre seus direitos frente a sua nova condição, relatam conhecê-los (52,9%). Este dado isoladamente traduz um bom entendimento sobre os seus direitos, contudo, ainda temos 47,1% das entrevistadas que os desconhecem. As trabalhadoras gestantes têm direitos trabalhistas claros, estabelecidos na Constituição Federal e na CLT, com o objetivo de assegurar a proteção do emprego e a garantia da saúde da mulher e da criança. Entre os principais direitos da funcionária no período da gravidez estão a estabilidade no emprego, da concepção até cinco meses após o parto, e a licença-maternidade remunerada de 120 dias.

Para Lopes (2006), em um contexto histórico dos direitos das mulheres, a legislação de proteção ao trabalho da mulher voltou-se, em um primeiro momento, para as relações de trabalho originadas em razão da Revolução Industrial, muito embora as mulheres jamais tenham deixado de reivindicar seus direitos, acredita-se que muitas dessas reivindicações a favor de mulheres, foram realizadas por homens, preocupados com o desemprego.

Com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, no âmbito trabalhista, foram muitas as alterações legislativas, tais como o abandono do princípio de ‘proteção da mulher’, mediante revogação de normas falsamente protetivas, redimensionamento das normas de proteção à maternidade no âmbito trabalhista e previdenciário, instituição de normas de combate à discriminação e meios de assegurar a igualdade (Lopes, 2006).

Considerando aqui um estudo realizado por Oliveira (2001), chama a atenção entre as gestantes trabalhadoras, o medo de interromper a gravidez devido ao trabalho, ou mesmo o receio de que o fato de estarem grávidas faça com que modifiquem o seu trabalho. Mesmo as mulheres que estão inseridas no mercado formal de trabalho e que

são respaldadas legalmente, não se sentem à vontade para garanti-lo. A legislação em relação ao direito reprodutivo não garante, de fato, o acesso aos acompanhamentos ambulatoriais de pré-natais, que enquanto um direito reprodutivo, está distanciado da realidade das mulheres. Na faceta informal, os direitos reprodutivos não são contemplados para as mulheres. Há um distanciamento, já que os direitos reprodutivos - como algo mais complexo que a legislação - trata das diversas relações de trabalho. Ressalta-se que a conciliação entre as obrigações familiares, domésticas e o exercício profissional traduz-se num sofrimento que pode ser traduzido em implicações danosas para a saúde.

Pode-se observar ainda, que a participação da gestante em atividades de educação em saúde, promovidas pelos serviços de saúde que envolvem essa temática, é baixa, pois somente 70 entrevistadas participaram da oficina, cujo objetivo principal era trazer informações sobre seus direitos.

Nesse contexto, alguns autores afirmam que é necessário, assumir o processo da promoção da saúde como uma mudança de enfoque, conceitos e formas de atuar, com o intuito de vencer a fragmentação e aproximar a cultura científica que ainda permanece distante dos sujeitos para que elas caminhem na mesma direção, progredindo para a sustentabilidade (Bydlowski, Westphal e Pereira, 2004). Promover saúde envolve o compromisso político e técnico de enfatizar, como foco de intervenção, os fatores determinantes do processo saúde-doença (Buss, 2000). A mediação intersetorial é fundamental para o exercício da cidadania e do controle social.

Esta pesquisa colaborou para referenciar que no grupo PET fosse observada necessidade de integrar profissionais de áreas distintas da saúde, como foi o curso de Direito. O fórum de discussão, previsto nas oficinas, foi além do aspecto saúde e trabalho para abordar a inclusão e cidadania, questões muitas vezes omitidas por quem está envolvido no processo de assistência.

Conclusão

Esta pesquisa possibilitou identificar o perfil das gestantes trabalhadoras do Planalto Norte catarinense e o seu conhecimento sobre seus direitos trabalhistas. O baixo índice de tabagismo e ausência de agravos à saúde refletem o melhor cuidado da mulher com a saúde nessa fase. As entrevistadas demonstraram conhecimento sobre seus direitos trabalhistas e a manutenção das atividades laborais com o apoio dos empregadores.

A não totalidade na participação das oficinas pôde apontar desigualdades sutis entre os trabalhos, as trabalhadoras e sua situação de gênero e gestação que não puderam ser alcançadas pela metodologia escolhida para a coleta de dados desta pesquisa.

Esta pesquisa ampliou as possibilidades de diálogo entre IES e serviço de saúde. Entende-se que a atividade de extensão, no presente trabalho realizado por meio de oficinas baseada na realidade pesquisada, é uma importante ferramenta na aproximação entre serviços de saúde e Universidade, além de permitir a integração de outros cursos que não fazem parte direta da equipe de saúde com vistas à interdisciplinaridade.

Referências

Almeida, L. e Souza, E. (2002). Alterações do sistema músculo-esquelético e suas implicações. In E. Souza. *Fisioterapia aplicada à obstetrícia - Aspectos de ginecologia e neonatologia*. 3ª ed. (pp .33-40). Rio de Janeiro: Medsi.

Anderson, J. (1994). La feminización de la pobreza en América Latina. Lima: Red Entre Mujeres: Diálogo Sur-Norte.

Araújo, B. F. e Tanaka, A. C. d'A. (2007). Fatores de risco associados ao nascimento de recém-nascidos de muito baixo peso em uma população de baixa renda. *Cadernos de Saúde Pública*, *23*(12), 2869-2877. Recuperado em 16 de janeiro de 2014, de https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2007001200008.

Brasil. Ministério da Saúde (2011) *Pet-Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado em 10 setembro de 2014, de http://www.prosaude.org/.

Brasil. Ministério da Saúde (2012). *Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora*. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado em 15 setembro de 2014, de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823_23_08_2012.html.

Brasil. Ministério da Saúde (2011). *Portaria n. 1459 de 24 de junho de 2011*. Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado em 15 setembro de 2014, de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt1459_24_06_2011.html.

Brasil. Ministério da Saúde (2005). *Consultas de pré-natal*. Brasília: Ministério da Saúde - Datasus. Recuperado em 04 de janeiro de 2015, de http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinasc/cnv/nvuf.def.

Brasil. Ministério da Saúde (2014). Saúde Brasil 2014: Uma análise da saúde e das doenças transmissíveis relacionadas à pobreza. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação em Saúde. Recuperado em 10 de janeiro de 2015, de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_brasil_2013_analise_situacao_saude.pdf.

Brito, M. R. F. (1996). *Um estudo sobre as Atitudes em Relação à Matemática em Estudantes de 1º e 2º graus.* Tese de Livre Docência. Campinas: Unicamp.

Brito, J. C. e D'Acri, V. (1991). Referencial de análise para a estudo da relação trabalho, mulher e saúde. *Cadernos de Saúde Pública, 7*(2), 201-214. Recuperado em 27

de fevereiro de 2014, de https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1991000200006.

Brum, L. F. S., Pereira, P., Felicetti, L. L. e Silveira, R. D. (2011). Utilização de medicamentos por gestantes usuárias do Sistema Único de Saúde no município de Santa Rosa (RS, Brasil). *Ciência & Saúde Coletiva*, *16*(5), 2435-2442. Recuperado em 12 de janeiro de 2015, de https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232011000500012.

Brumer, A. (2002). Previdência social rural e gênero. *Sociologias*, (7), 50-81. Recuperado em 20 de setembro de 2014, de http://www.scielo.br/pdf/soc/n7/a03n7.pdf.

Burroughs, A. (1995). *Uma Introdução a Enfermagem Materna*. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Buss, P. M. (2000). Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, *5*(1), 163-177. Recuperado em 27 de janeiro de 2014, de https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232000000100014

Bydlowski, C. R., Westphal, M. F. e Pereira, I. M. T. B. (2004). Promoção da saúde. Porque sim e porque ainda não! *Saúde e Sociedade*, *13*(1), 14-24. Recuperado em 1 de fevereiro de 2014, de https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902004000100003.

Carmo, T. A. e Nitrini, S. M. O. O. (2004). Prescrições de medicamentos para gestantes: um estudo farmacoepidemiológico. *Cadernos de Saúde Pública*, *20*(4), 1004-1013. Recuperado em 27 de janeiro de 2015, de https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2004000400015.

Carvalho, J. A. M. e Brito, F. (2005). A demografia brasileira e o declínio da fecundidade no Brasil: contribuições, equívocos e silêncios. *Revista Brasileira de Estudos de População*, *22*(2), 351-369. Recuperado em 27 de janeiro de 2015, de https://dx.doi.org/10.1590/S0102-30982005000200011.

Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: Estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez/Oboré.

Godoy, M. B., Gomes, F. A., Stefanello, J.,Monteiro, J. C. S. e Nakano, A. M. S.(2011). Situação trabalhista da mulher no ciclo grávido-puerperal. *Investigación y Educación en Enfermería*, *29*(1), 47-53.

International Labour Office (2012). *Global estimate of forced labourExecutive summary*. International Geneva: Labour Office. Recuperado em 26 de dezembro de 2013, de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@declaration/documents/publication/wcms_181953.pdf.

Leone, E. T. e Baltar, P. (2008). A mulher na recuperação recente do mercado de trabalho brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos de População*, *25*(2), 233-249. Recuperado em 18 de fevereiro de 2015, de https://dx.doi.org/10.1590/S0102-30982008000200003.

Lin ,Y. H., Tsai, E. M., Chan, T. F., Chou, F. H. e Lin Y. L. (2009). Health promoting lifestyles and related factors in pregnant women. *Chang Gung medical journal*. 32(6). 650-61.

Lopes, C. M. S. (2006). Direito do trabalho da mulher: da proteção à promoção. *Cadernos Pagu*, (26), 405-430. Recuperado em 1 de fevereiro de 2015, de https://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332006000100016.

Mitre, S. M. e outros (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, *13*(Suppl. 2), 2133-2144. Recuperado em 14 de fevereiro de 2016, de https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018.

Oliveira, A. C. O. (2001). *Gênero, saúde reprodutiva e trabalho: formas subjetivas de viver e resistir às condições de trabalho.* Dissertação de mestrado em Saúde Pública Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

Pinheiro, M. e Estarque. M. (2000). Estresse. Launched: Geocities. Recuperado em 10 de agosto de 2014, de http://www.geocities.com/hotSprings/Oasis/84/8/estresse.html.

Souza, A. I., Filho, M. B. e Ferreira, L. O. C. (2002). Alterações hematológicas e gravidez. *Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia*, *24*(1), 29-36. Recuperado em 26 de março de 2014, de https://dx.doi.org/10.1590/S1516-84842002000100006.

Salimena, A. M. O., Coelho, A. C. P., Melo, M. C. S. C., Greco, R. M. e Almeida, M. I. G. (2012). Conhecimentos e atitudes de mulheres varredoras de rua sobre o cuidado ginecológico. *Texto & Contexto - Enfermagem*, *21*(1), 43-51. Recuperado em 28 de novembro de 2014, de https://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072012000100005.

Staduto, J., A. R., Rocha Junior, W, F. e Bitencourt, M. B. (2004). Contratos no mercado de trabalho agrícola: o caso das cooperativas de trabalhadores rurais. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, *42*(4), 637-661.Recuperado em 6 de fevereiro de 2015, de https://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032004000400006.

Data de recebimento: 16/02/2015

Data de revisão: 22/05/2015

Data do aceite: 06/07/2016

ISSN: 1989-2446

EL COMPONENTE CULTURAL Y LOS ESTEREOTIPOS EN EL MANUAL CHINO PARA EL ESTUDIO DEL ESPAÑOL EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

María Macarro Maté[1]
Universidad Camilo José Cela. Madrid, España

Mayra Martínez Avidad
Universidad Camilo José Cela. Madrid, España

Resumen. No es posible enseñar ni aprender un idioma sin hacer constante referencia a la cultura de sus hablantes, ya que el uso del lenguaje implica en sí mismo una serie de códigos de conducta y una simbología. El componente cultural es por tanto, una parte fundamental en el estudio y dominio de cualquier lengua. El uso correcto de lengua requiere, además del conocimiento gramatical y lingüístico, un preciso conocimiento cultural que permita a los hablantes interpretar con precisión el contenido de la comunicación. En esta investigación analizamos el manual "Español Moderno", el libro de texto que se usa en las universidades chinas desde los años 60 para el aprendizaje del español. El objetivo es determinar la presencia y exactitud de los contenidos sobre la cultura española dentro del manual, con vistas a determinar si desde el mismo se hace una buena aproximación a esta parte del aprendizaje de la lengua. Para ello hemos utilizado una metodología de análisis de contenido usando como referencia el apartado *Saberes y Comportamientos culturales* del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Además, hacemos un análisis de los estereotipos sobre la cultura española presentes en el manual. Los resultados del estudio reflejan que los contenidos que se enseñan sobre la cultura española entre los alumnos universitarios chinos a través del manual son insuficientes y en ocasiones estereotipados.

Palabras clave: Español moderno, China, componente cultural, enseñanza de ELE, estereotipos.

THE CULTURAL COMPONENT AND STEREOTYPES IN THE CHINESE BOOK "*ESPAÑOL MODERNO*"

Abstract. It is not possible to teach or learn a language without constant reference to the culture of its speakers, since the use of language itself involves codes of conduct and symbology. The cultural component is therefore a fundamental part in the study and mastery of any language. The correct use of any language requires, in addition to grammatical and linguistic knowledge, cultural knowledge precise to enable speakers interpret the content of the communication. In this research, we analyzed the manual "Español Moderno" is a textbook used in Chinese universities since the 60s for learning Spanish. The objective is to determine the presence and accuracy of the contents of the Spanish culture within the manual, in order to determine if it is used for a good approximation to this part of language learning. To check this in the manual, we have used a content analysis methodology, using as a reference, the section *Saberes y comportamientos culturales* into the Cervantes Institute Curricular Plan. In addition, we analyze stereotypes about Spanish culture. The study results shows us that the contents taught about the

[1] Correspondencia: Gabriel Travé González. Campus "El Carmen" Avenida de las Fuerzas Armadas C.P. 21071 Huelva. gabriel.trave@dedu.uhu.es

Spanish culture among Chinese university students through the manual, are insufficient and sometimes stereotyped.

Keywords: Español Moderno, China, cultural component, ELE teaching, stereotypes.

O COMPONENTE CULTURAL E OS ESTEREÓTIPOS NO MANUAL CHINÉS "*ESPAÑOL MODERNO*"

Resumo. Você não pode ensinar ou aprender uma língua sem referência constante à cultura de seus alto-falantes, uma vez que o uso da própria linguagem envolve uma série de códigos de conduta e simbologia. O componente cultural é, portanto, uma parte fundamental no estudo e domínio de qualquer língua. O uso correto da linguagem requer, além de conhecimentos gramaticais e linguística, conhecimento cultural precisa para permitir falantes interpretar com precisão o conteúdo da comunicação. Nesta pesquisa analisou o manual do livro "Modern espanhol" usado em universidades chinesas desde os anos 60 para aprender espanhol. O objectivo é determinar a presença e precisão do conteúdo da cultura espanhola dentro do manual, a fim de determinar se uma boa aproximação a esta parte de aprendizagem de línguas a partir dele. Então, nós usamos uma metodologia de análise de conteúdo utilizando como referência o cultural Comportamentos Saberes Instituto Cervantes Plano Curricular e seção. Além disso, analisamos os estereótipos sobre a cultura espanhola no manual. Os resultados do estudo mostram que os conteúdos ensinados sobre a cultura espanhola entre estudantes universitários chineses através do manual são insuficientes e, por vezes estereotipados.

Palavras-chave: Español Moderno, chineses, componente cultural, ensinando ELE, estereótipos.

Introducción

Desde que en 1952, la universidad Estudios Extranjeros de Pekín, popularmente conocida como Beiwai, abriera el primer departamento de español en 1952, la demanda de este idioma en China no ha parado de crecer. Aunque posicionada detrás del inglés o de idiomas más cercanos a China geográficamente, el español se va consolidando como un idioma cada vez más importante en este país. Más de 2.000 hispanistas han salido solo de la universidad de Beiwai (datos de 2012) y actualmente el español se enseña en más de 100 universidades chinas en distintos grados: en 60 como licenciatura, en 20 como diplomatura y en el resto como ELE (Fachal, 2012).

La presencia desde el año 2006 del Instituto Cervantes (IC) de Pekín, también ha favorecido el aprendizaje de esta lengua. Actualmente el IC celebra cinco convocatorias al año de los exámenes de DELE (Diploma de español como lengua extranjera) y está previsto fijar un acuerdo con la autoridad nacional en materia de exámenes de lenguas extranjeras, para introducir el DELE en más puntos del país, ya que hasta la fecha solamente se celebran en Pekín, Shanghái y Hong Kong (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014).

El Ministerio de Educación Cultura y deporte de España, presente en China desde 2005, a través de su Consejería de educación de Pekín, ha llevado a cabo, desde entonces, un registro de estudiantes de español. Según sus datos, en el año 2005, 4.231 alumnos estudiaban español en todo el país ese año, una cifra que se ha incrementado hasta los 31.154 que lo cursaron durante el año 2012-13. Y eso sin contar los alumnos matriculados en el Instituto Cervantes, o los que estudian en escuelas de idiomas privadas, datos que el Ministerio no recoge. Hay que destacar que la mayor concentración de estudiantes se encuentra en la universidad donde calculan que 22.280 alumnos estudiaron español en sus aulas en el curso 2012-13. Es decir, más de un 70% de los estudiantes de español en China lo hicieron en el ámbito universitario en el curso 2012-13, pensando en este idioma como una posible salida profesional. No en vano, es un hecho que China cada vez tiene más relaciones comerciales con España y Sudamérica, países hispanohablantes.

Sin embargo, para un correcto uso de la lengua – especialmente tratándose de una cultura tan diferente- es preciso que los estudiantes chinos reciban una instrucción adicional en aspectos relacionados con la cultura española. Porque aunque un error gramatical, como el mal uso del subjuntivo o conjugar erróneamente un verbo irregular puede resultar hasta gracioso, un malentendido cultural podría ocasionar una actuación inadecuada o cuanto menos, incomprensible. Pensemos por ejemplo en la despedida española: "ya te llamaré". En este sentido, resulta importante que el material que se usa en el aula -entre ellos el libro de texto- haga referencia a estos contenidos culturales de forma suficiente y exacta, con el fin de que el estudiante sea capaz de expresarse con eficacia en esa cultura.

Desde los años 80 se considera que, para poder construir y descodificar significados –además de la gramática, semántica y fonética-, también es importante conocer los contenidos culturales y los valores de la sociedad a la que pertenece nuestra lengua meta. En este sentido, para un correcto uso de la lengua, es preciso ayudar al alumno a entender los distintos modos de pensar incluidos en el idioma objeto de estudio.

En esta investigación analizamos el contenido cultural del manual "Español Moderno", el libro de texto que se usa en las universidades chinas desde los años 60. Se trata de un libro muy popular, manual de referencia en la universidad, compuesto por 6 volúmenes, y editado por y para nativos chinos. Para nuestro estudio, nos vamos a centrar en los tomos uno y dos, que son los manuales que se estudian en el primer año de carrera y que podríamos decir que equivaldrían al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. El objetivo es comprobar, si tal y como afirma Lourdes Miquel (2004) en torno el tratamiento de la cultura en los enfoques tradicionales, existe en éstos manuales del "Español Moderno" una visión estereotipada de la cultura y una desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales, o si por el contrario, el tratamiento y enfoque sobre los contenidos culturales es el correcto.

El conocimiento cultural en el aprendizaje de una lengua

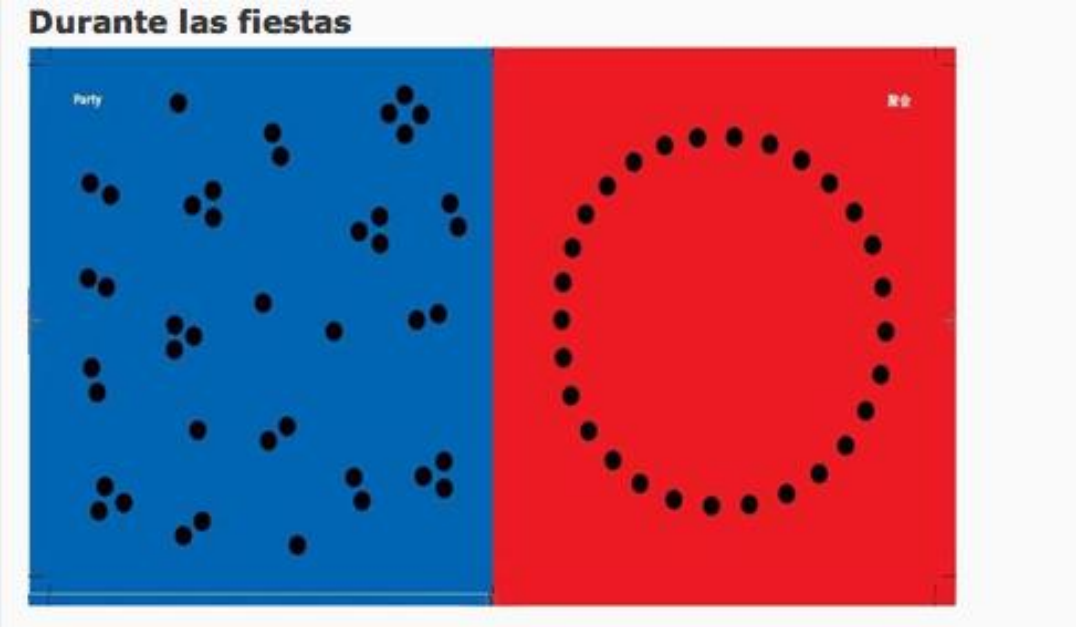
Cuando aprendemos una lengua, el objetivo debe ser tener capacidad de comunicación pero en el contexto de la sociedad, de la cultura en la que vamos a usar esa lengua. Generalmente tendemos a seguir las pautas de conducta sociales nativas, que son las que conocemos, entendiéndolas como universales. No obstante, cuando hacemos esta interpretación en otro contexto cultural, donde las claves son diferentes, es cuando se producen los malentendidos, errores que son debidos a este desconocimiento cultural. Se da la situación entonces de que los dos hablantes -el nativo y el no nativo- están compartiendo el mismo idioma, con la misma gramática y léxico, sin embargo, cada uno está pensando en su propia lengua.

Por tanto, en el aprendizaje de un idioma no sólo es importante la competencia lingüística y gramatical sino también, en palabras de Saville Troike, ponerlo en contacto con el "conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas" (Miquel, 2004, p. 141).

Imaginemos por ejemplo dos sociedades, la china y la española, donde existe un gran salto cultural. La forma china de saludarse es con la expresión: 你吃饭了吗？ Ni chi fan le ma? Que en realidad significa: ¿Has comido ya?. No deja de ser un simple saludo como: "Hola, ¿qué tal?" al que se responde: "Sí, he comido" o "No, no he comido". Pero si el hablante no conoce esta fórmula cultural y codifica ese mensaje desde su lengua materna -en este caso la española- seguramente pensaría: ¿Y a esta persona que le importa si he comido o no? O igual le contestaría exactamente lo que ha comido, dónde y con quién, provocando un desconcierto en el nativo chino. Este tipo de fallos de comunicación intercultural pueden causar inseguridad por un lado y actitud negativa o rechazo por el otro.

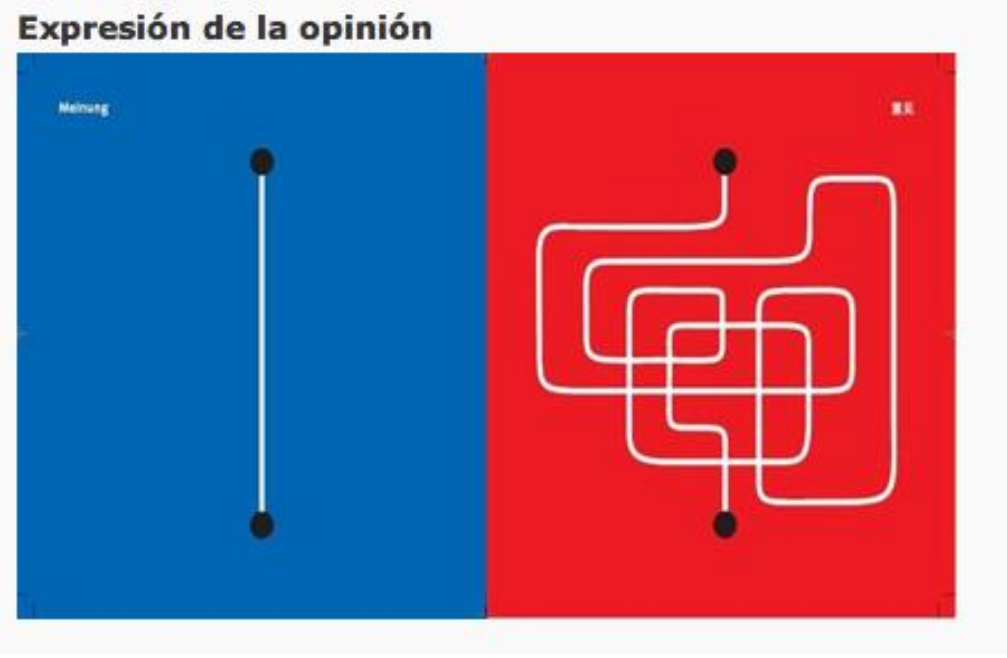
Una artista china-alemana Yang Liu ha plasmado estas diferencias culturales en un libro, llamado "East meets west" (Taschen, 2015). Estos dibujos merecen un vistazo para la reflexión. El color azul representarían a occidente, los puntos son personas, y el rojo la representación de la comunidad china.

Figura 1: Representación, según Yang Liu, del diferente comportamiento en las fiestas de occidentales y chinos.



Fuente: http://bsix12.com/east-meets-west/ Pictogramas: Yang Liu.

Figura 2: expresión de la opinión, representada por Yang Liu, de occidentales y chinos.



Fuente: http://bsix12.com/east-meets-west/ Pictogramas: Yang Liu.

Mirando este segundo dibujo, imaginemos la situación, en un contexto cultural español, de un chino dando su opinión sobre un asunto en un español más que aceptable. Efectivamente está comunicando y además muy correctamente, pero probablemente el oyente nativo se pondría nervioso o inquieto esperando una respuesta

clara; y si fuera al contrario, el nativo chino pensaría que el español es demasiado directo, descarado o brusco con las opiniones, lo que crearía una situación incómoda.

Por tanto, aunque en la enseñanza de lenguas extranjeras la sintáctica y la semántica son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no debemos olvidar el componente cultural; y es que, lengua y cultura van unidas. Porque si como afirma García (2004, p. 2), "la cultura se conforma a partir de un comportamiento aprendido y adquirido al estar el individuo inmerso en una sociedad" podemos imaginar lo que es el estudio de un idioma en un contexto de no inmersión y con unas diferencias culturales tan grandes. Obviamente hay más factores que influyen en esta adquisición de la cultura, como el método empleado por el profesor o el profesor mismo, pero resulta también muy importante el uso del manual como vehículo para comprender la cultura inherente en una comunidad.

Miquel (2004) entiende que la competencia cultural ha de abordarse contextualizada culturalmente por medio de un análisis pragmático de la lengua en el aula, presentando en el artículo bastantes ejemplos cotidianos que en realidad son actos de cultura, como rechazar o aceptar un ofrecimiento, reaccionar cuando recibes un regalo, presentar a una persona etc. Por tanto, es necesario abordar la cultura desde su uso, analizando situaciones concretas para darle significado, contextualizando las muestras de cultura.

De este modo, parece claro que en el aprendizaje- enseñanza de una lengua se debe incluir también la cultura. De hecho "es imposible enseñar una lengua sin hacer constante referencia a la cultura de sus hablantes, ya que la lengua se refiere implícitamente a la percepción del mundo y a los códigos de conducta de aquellos" (Soler-Espiauba, 2009, p.219).

Pero ¿qué se entiende por cultura? Se trata de un concepto abordado desde diferentes perspectivas y disciplinas y sobre el que se han propuesto numerosas definiciones. Según la definición de la Real Academia española de la lengua en su acepción número tres, cultura es un conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. Las autoras Miquel y Sans (2004) propusieron la ya famosa división entre Cultura con mayúsculas, cultura a secas y cultura con k. La Cultura con mayúscula se refiere a toda la cultura enciclopédica, y la cultura con k a una cultura más underground. Es en la cultura a secas donde las autoras consideran que deberían caer los esfuerzos didácticos por ser esta más dinámica y porque es aquí donde se encuentran todos lo estándares culturales compartidos que permitirían al estudiante entender la realidad cotidiana y comportarse e interactuar correctamente. Y es en ésta última donde nosotros también vamos a fijarnos. Este tipo de cultura también es denominada por Navarro (2009) como cultura epidérmica, puesto que la sitúa más en el terreno de lo superfluo e inconsciente; esta cultura está dotada de elementos que normalmente pasan desapercibidos a los hablantes nativos de una lengua.

Otra buena definición de este tipo de cultura sería: "Todo lo compartido por los ciudadanos que conviven en un determinado ámbito, y que se da por sobreentendido". (Soler-Espiauba, 2009 , p. 218). Autores como Porcher (Zhu, 2010, p. 24) hablan de cultura como una "ficha de identidad de una sociedad [...] fundada más en convicciones que en un saber". O Harris (Zhu, 2010, p. 24) que ve la cultura como un "conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar". Miquel y Sans (2004) hacen una importante apreciación, y es que el estudiante no solo ha de tener conocimientos "sobre" la cultura, sino que estos conocimientos le tienen que servir para actuar en la sociedad o con individuos que hacen uso de la lengua-meta. Es por ello que los autores abogan por el uso de la competencia comunicativa como acercamiento a la competencia cultural.

Aprendizaje del español en China

En primaria y secundaria la metodología de enseñanza de idiomas en China sigue siendo el método tradicional basado en gramática-traducción. Dentro del ámbito universitario, sin embargo, el método tradicional de enseñanza parece que está empezando a cambiar en beneficio de los enfoques por tareas o con la implantación de un método más comunicativo (Yang, 2015). No obstante, ¿cuál es la razón por la que siguen usando el mismo libro en las universidades hasta el día de hoy? Los artículos de Mosquera (2011) y Sánchez (2009) atienden a dos motivos: Por una lado, la tradición confuciana de los exámenes imperiales basados en la memorización de textos y en las reflexiones a partir de unas explicaciones concretas. Sirva como ejemplo que las doce primeras lecciones del Tomo I, tienen un ejercicio al final de la lección que literalmente dice: "Lee el texto y aprende de memoria la primera parte". Otra razón de su perseverancia, es la configuración del sistema de exámenes nacionales o los exámenes para la obtención de diplomas o para ingresar en un postgrado, bien expedidos por universidades chinas o bien por instituciones extranjeras. En todos ellos pesan mucho más las destrezas escritas y la adquisición de vocabulario que las destrezas orales o lo que hoy llamamos "competencia comunicativa". Valga como ejemplo la lección 8, pág. 119, del tomo I del manual "Español moderno"; A continuación, presentamos el texto que explica cómo los alumnos chinos estudian lengua extranjera. "¿Cómo la aprendemos? Primero la profesora lee el texto y explica las palabras nuevas. Después hace preguntas y nosotros tenemos que contestar. También tenemos que comentar en texto. Podemos comentarlo en chino o en español".

Si como venimos diciendo, es importante que el contexto sociocultural esté presente en el aula, no es menos importante que esta visión cultural no sea una visión simplista y alejada de la realidad. A veces, las visiones distorsionadas de la cultura se sustentan en estereotipos, definido por el Diccionario de la Real Academia Española en su primera acepción como una "imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad de carácter inmutable" (Real Academia Española , 2014). Para Lamo de

Espinosa (1993, p.13) "un estereotipo sería la simplificación de la realidad poco conocida para hacerla manejable y comprensible". El Plan Curricular del Instituto Cervantes considera los estereotipos como señas de identidad de la propia cultura. Hay que tener especial cuidado con los estereotipos e intentar que haya un tratamiento adecuado de ellos en los manuales porque, para muchos estudiantes, este será el primer contacto y seguramente el único con la cultura meta. Tal y como afirma Kramsch (1993), muchas veces nos quedamos solo en lo superficial, y nos basamos en la descripción de la cultura en referencia solo a las cuatro "efes": *facts, food, folklore* y *festivals*. Esto es: festividades típicas, los bailes, el folklore y la comida. En concreto, España tiene un pesado lastre en estereotipos forjado primero en los años 50 con el famoso *Spain is Different*, que dio una visión exótica y folclórica de nuestro país, y después por las campañas publicitarias turísticas de los años 50, 60 y 70 que difundieron la imagen de una España soleada y costera. Es cierto que los estereotipos sobre España están cambiando y se están forjando nuevos como por ejemplo el fútbol, pero verdaderamente son tan fuertes que aún perduran. Por ejemplo, en el boletín económico sobre la imagen de España en China del 2009 se afirma que "9 de cada 10 chinos que conocen España nombran de forma espontánea la tauromaquia, mientras que el 53 por 100 nombran el fútbol" (Laso & Justo, 2009 , p. 98) .

Planteamiento de los contenidos culturales según el Plan Curricular del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes (IC) ha realizado el difícil trabajo de desarrollar y analizar la dimensión cultural desde un punto de vista comunicativo y no tanto lingüístico que ha recogido en tres inventarios: los Referentes Culturales, los Saberes y Comportamientos Socioculturales y las Habilidades y Actitudes Interculturales. En éstos, resume un tipo de conocimiento que llama "factual", la Cultura con mayúscula de la que hablábamos anteriormente, junto con: creencias, valores, representaciones y símbolos. En concreto, el inventario Saberes y Comportamientos Socioculturales, que es el que nosotros tomaremos como referencia para nuestro análisis, está estrechamente relacionado con los Referentes culturales, tal y como este apartado recoge en su introducción en cuanto a las "condiciones de vida, convenciones sociales, comportamientos rituales, valores y creencias respecto a las realidades, y aspectos sociales y culturales" (Instituto Cervantes, 2006, párr. 13). Todas las especificaciones de este apartado se refieren sólo a España haciendo alusión "al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la organización social, las relaciones personales, etc." (Instituto Cervantes, 2006, párr.2) que se dan en nuestro país. Suponemos que el no haber realizado un inventario específico sobre cada país hispano se debe al elevado volumen de países que hablan español, de hecho, veinte lo tienen como lengua oficial o cooficial. Efectivamente, según apunta el Plan Curricular, los contenidos culturales que recoge son relativos sobre todo a España por la "dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de

los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada" (Instituto Cervantes, 2006, párr. 2). Estos saberes culturales llevan asociados una serie de creencias y valores que se manifiestan en los miembros de la sociedad y que están relacionados con las ideas, los prejuicios, las convicciones, los estereotipos, etc. Por otro lado, los comportamientos culturales están relacionados con las convenciones sociales y se refieren a las situaciones de interacción (Instituto Cervantes, 2006 párr. 3, 4). El inventario además tiene tres fases: aproximación, profundización y consolidación. Estas no tienen relación directa con los niveles del Marco Común Europeo para las lenguas: A, B y C . Los criterios que han seguido para establecer la distribución en las tres fases son la universalidad y la accesibilidad, que resulten más o menos necesarios para los contactos y las interacciones de los alumnos. Así, en el nivel de aproximación se presentan los contenidos relacionados con temas más cercanos a sus experiencias cotidianas (Instituto Cervantes, 2006 párr. 7).

Método

Nos disponemos a realizar un análisis de contenido cultural del manual de español "Español Moderno", libro de referencia que se utiliza en las universidades chinas donde se encuentra el grueso de los estudiantes de español, más de un 70% de ellos lo estudiaron en la universidad durante el curso 2012-13. Este manual es el más utilizado en la asignatura principal, lectura intensiva, de la carrera de Filología Hispánica en China (Yang, 2015). Para realizar el análisis de los contenidos culturales que se abordan en el manual, utilizamos aquellos contenidos culturales ya recogidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en concreto, los que aparecen en el apartado Saberes y Comportamientos Socioculturales en su fase de aproximación. Además, hacemos un análisis de los estereotipos sobre la cultura española presentes en el manual.

Descripción de la muestra

El manual de español "Español Moderno" está escrito por hispanistas chinos para un estudiante adulto cuya lengua materna es la china. La editorial y la impresión también pertenecen a este país. El mismo autor que escribió el manual Español Moderno en los años sesenta, Dong Yangsheng, es el que se ha encargado de hacer las ediciones posteriores y las modificaciones de las mismas. Dong Yangsheng es reconocido por ser el más célebre traductor de Cervantes al chino.

El "Español Moderno" se compone de seis tomos. La primera edición de los dos primeros se publicó en 1999 y los siguientes en los años 2000, 2001, 2003 y 2007 respectivamente. La muestra que vamos analizar pertenece a los manuales I y II, los que se estudian en el primer año de carrera y que podríamos situar, por tener una referencia aproximada, dentro del nivel A del Marco de Referencia Europeo. La edición que hemos cogido es la última, la del 2007. El manual I tiene veinticuatro lecciones y el

manual II dieciséis lecciones. Por tanto, en total, nuestras unidades de análisis son estas cuarenta lecciones de las que constan los dos manuales juntos.

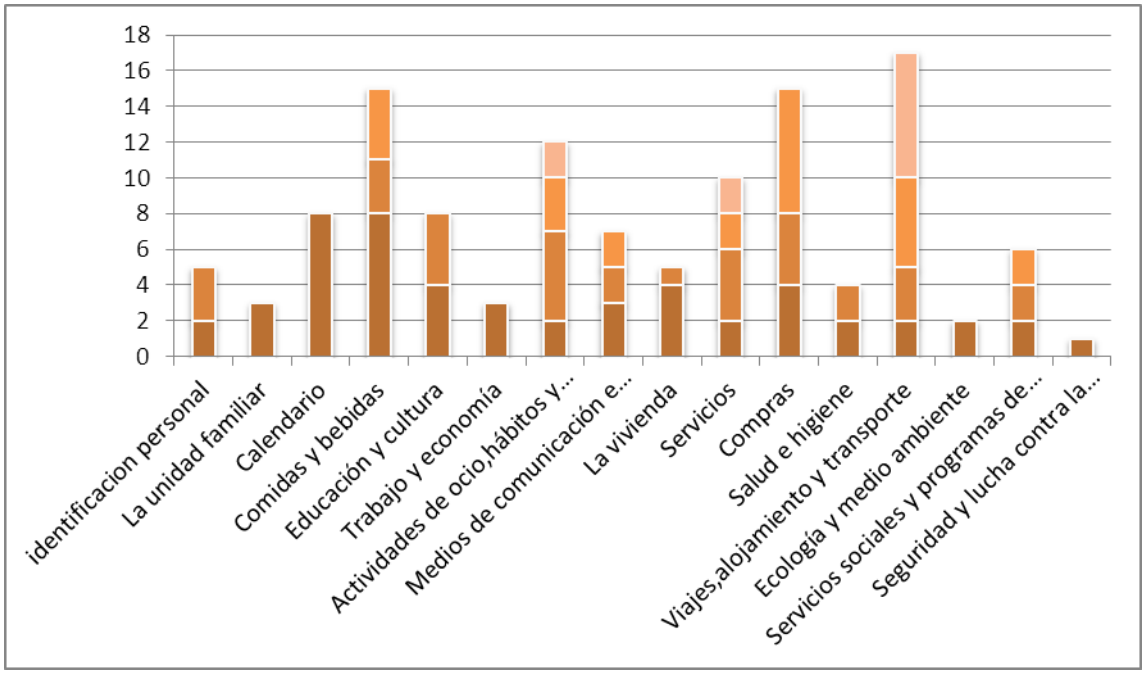
La estructura de cada lección es fija y ordenada. Presenta primero un pequeño texto narrativo, complementado a veces con un segundo en forma de breve diálogo. Seguidamente y por este orden, aparece el vocabulario, la parte gramatical y los ejercicios que por regla general son de traducción directa e inversa y de rellenar huecos. Las muestras de lengua analizadas pertenecen a los textos de cada lección, puesto que es ahí donde está presente el contenido cultural. De esta manera, los textos de cada lección son nuestras categorías de análisis.

Recogida y análisis de datos

Para codificar los contenidos sobre la cultura española presentes en el manual tomamos como referencia el punto 11 del Plan Curricular del Instituto Cervantes: Saberes y Comportamientos Socioculturales . A su vez, este apartado está dividido en tres categorías representadas en las Figuras 1, 2 y 3: Condiciones de Vida y Organización Social; Relaciones Interpersonales e Identidad Colectiva; y Estilo de Vida.

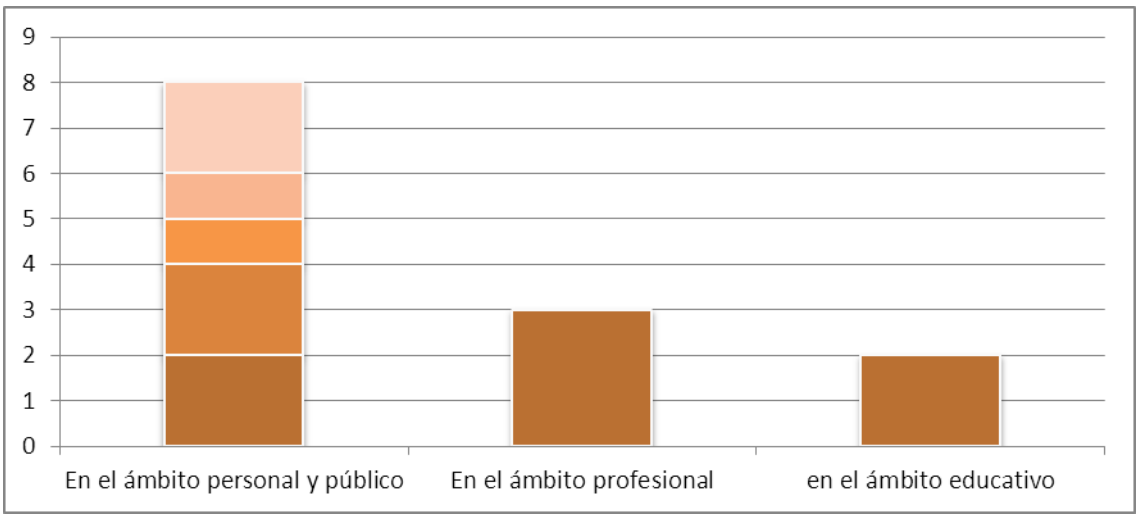
Cada una de estas tres grandes divisiones a su vez, está subdividida en otros apartados que contienen descripciones menores y que, en la mayoría de los casos, vuelven a desarrollarse en instancias más pequeñas. Por ejemplo: Comidas y Bebidas, que se enmarca dentro de Condiciones de Vida y Organización Social, tiene tres subdivisiones: Cocina y Alimentos; Convenciones Sociales y Comportamientos en la Mesa; y Establecimientos; y, cada una de ellas, contiene ocho, tres y cuatro sub-descriptores respectivamente. En total, hemos contabilizado 149 contenidos culturales repartidos en cada una de las categorías principales: Condiciones de Vida y Organización Social (121); Relaciones Interpersonales (13); e Identidad colectiva y Estilo de Vida (15).

Figura 3. Condiciones de vida y Organización Social: apartados y número de subapartados contemplados en el Plan Curricular.



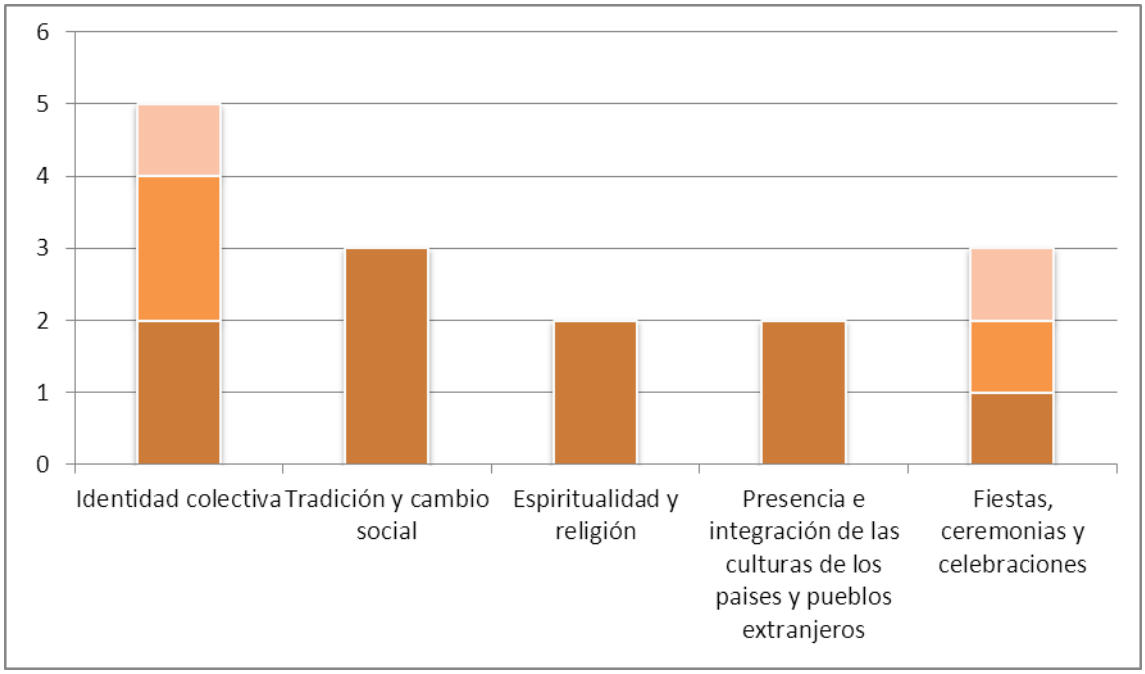
Fuente: Gráfico de elaboración propia

Figura 4. Relaciones Interpersonales: apartados y número de subapartados contemplados en el Plan Curricular.



Fuente: Gráfico de elaboración propia

Figura 5. Identidad Colectiva y Estilo de vida: apartados y número de subapartados contemplados en el Plan Curricular.



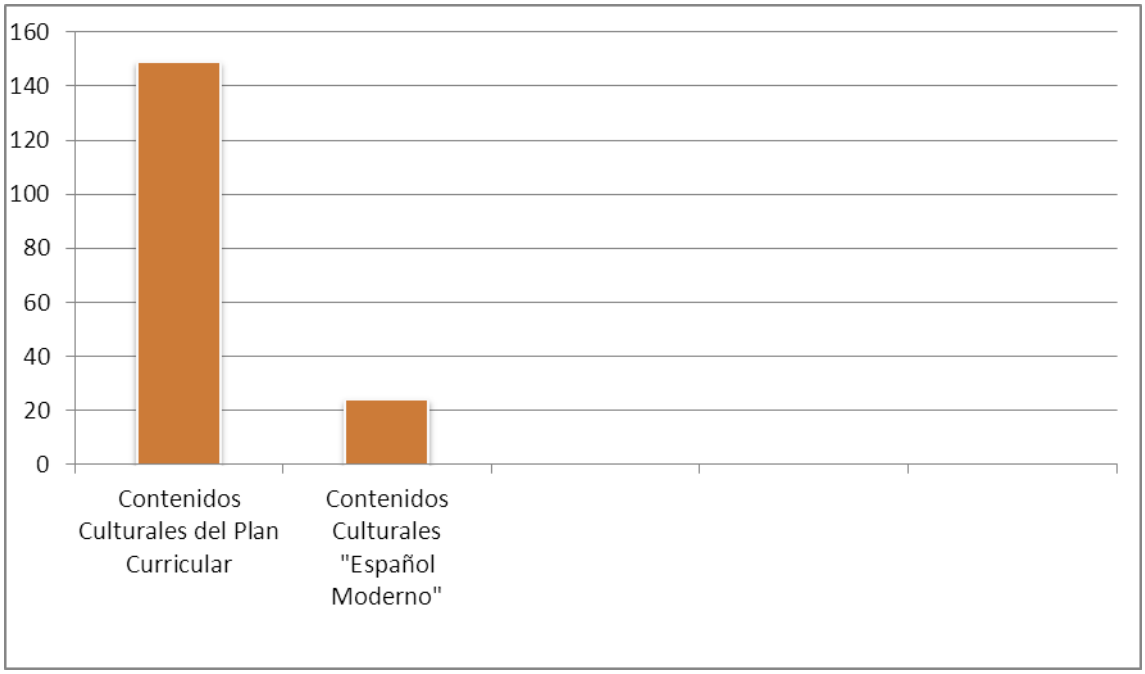
Fuente: Gráfico de elaboración Propia

Tomando como referencia estas categorías recogidas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, pasamos a cuantificar aquellas presentes y ausentes en el Manual Español Moderno.

Resultados

Analizando los dos tomos del manual Español Moderno se han encontrado 24 apariciones de referentes culturales que podrían ser españoles de los 149 que presenta el Plan Curricular, esto es un 15,4%.

Figura 6. Resultados totales. Comparativa del número de contenidos culturales que plantea el Plan Curricular y los que aparecen en los tomos I y II del manual "Español Moderno".



Fuente: Gráfico de elaboración propia

La mayor parte de los referentes culturales se encuentran dentro del primer gran bloque: Condiciones de Vida y Organización Social, ya que contiene 21 de los 24 resultados totales obtenidos, un dato que no es muy notable si tenemos en cuenta que este bloque consta de 121 descriptores como muestra la Figura 1.

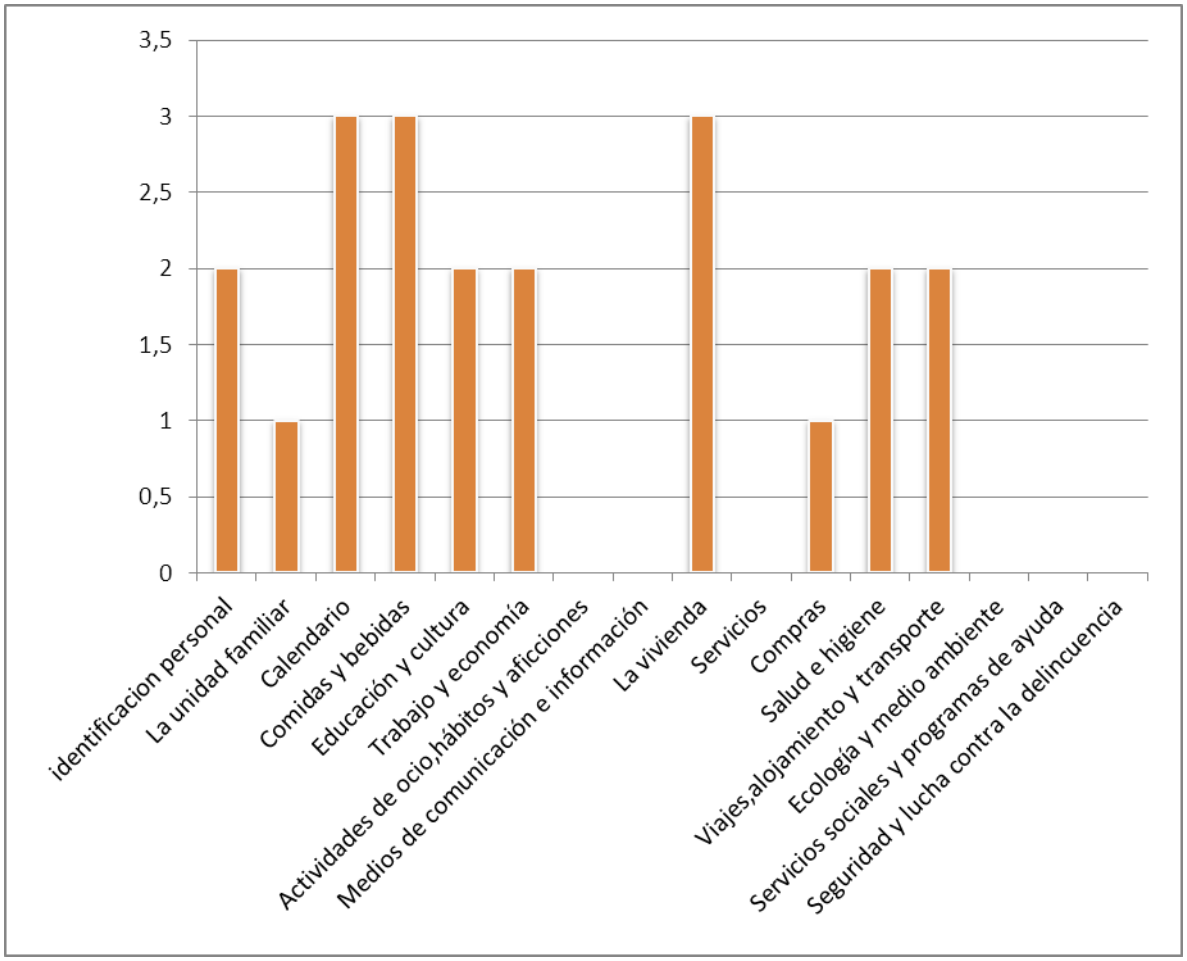
Hay que precisar que la mayoría de las veces estos referentes culturales que hemos contabilizado están tratados vagamente y son un tanto imprecisos en relación con la descripción más explícita que suele aparecer en el inventario. Pondremos algunos ejemplos: en el apartado de Comidas y Bebidas, que tiene un total de 8 subcategorías, hemos contabilizado 3. Sin embargo, en este apartado se lee: "Horarios de las comidas principales y alimentos asociados a cada comida. Conceptos de tapa y merienda". Hemos contabilizado como presente, cuando en realidad solo aparece la primera parte, es decir, los horarios de comidas. No hay ninguna referencia a los alimentos respecto a éstas, y tampoco a los conceptos de tapa y merienda. Con el apartado de Trabajo y Economía ocurre algo similar. Encontramos y contabilizamos 2 de las 3 categorías que aparecen en el inventario, a pesar de que en el inventario se recoge "Horarios de trabajo, descansos y vacaciones". En nuestro análisis lo contabilizamos como presente ya que en el manual se habla de que los domingos no se trabaja, aunque no se hace referencia a vacaciones ni a jornadas de trabajo.

El apartado de Compras, que tiene en total 15 descriptores, solamente aparece 1 que corresponde a la interacción cliente-dependiente, dejando sin tratar los otros 14 descriptores, como por ejemplo: el tipo de establecimientos, concepto de rebajas,

convenciones en la forma de colocar los precios 9,99€, incluso las formas de pago, que en los textos no aparece y sin embargo sí que lo hace la moneda local, esto es, el yuan.

Igualmente la parte de Viajes, Alojamiento y Transporte no se trata en profundidad, apareciendo un total de 2 descriptores, de los 17 recogidos. Además, existen seis categorías adicionales que no se ven representadas por ningún descriptor (Figura 5).

Figura 7. Resultados obtenidos en el apartado Condiciones de vida y organización social, donde se encuentran la mayoría de los referentes culturales.



Fuente: Gráfico de elaboración propia

Errores y descontextualizaciones

Otro de los grandes apartados, el de Relaciones Interpersonales (Figura 2), solo incluye 1 de los 13 marcadores que el Plan Curricular propone, siendo éste el del ámbito personal y público, y las relaciones sentimentales, familiares y de amistad, que aparecen varias veces de forma explícita en la lección 17 del tomo I, aunque está tratado de forma poco natural y un tanto forzada:

- *¿Qué prefieren beber?*
- *Sírvannos té de jazmín. [...]*
- *Ahora mismo se lo traigo. Pero tienen que perdonarme, porque luego tengo que meterme en la cocina y no voy a poder acompañarlos.*

Otro ejemplo de estas inexactitudes se encuentra en la lección 21, también del tomo I. Se trata de un texto relativo a una pareja que llega tarde a la reunión con amigos. En el texto se lee: *Cuando se saludaban y abrazaban, se excusaron del retraso*.

En cuanto al último gran apartado (Figura 3), Identidad Colectiva y Estilo de Vida, que cuenta con 15 categorías -entre ellas las fiestas populares, las creencias religiosas, las celebraciones y convenciones en los cumpleaños, etc.-solamente hemos encontrado 2 en los dos tomos del manual, siendo éstos solamente enunciados, sin ninguna otra referencia. Se trata de la Navidad y del hecho de que los regalos se abren cuando se reciben.

Por otro lado, en nuestra contabilización total habíamos dicho que estos referentes "podrían" ser españoles porque nos ocurren dos cosas, o bien los textos donde se presentan están descontextualizados -y no sabemos si los personajes están en España o en China-, o bien el contexto, implícito o explícitamente, es totalmente chino. Por ejemplo, esto se aprecia cuando se abordan contenidos relacionados con la visita al hospital al que acuden los personajes por un resfriado. No es un contenido del todo exacto pues en España iríamos al ambulatorio o al centro de salud, términos que aparecen especificados en nuestro inventario. No obstante en China la traducción literal para indicar que vas al médico es utilizar la palabra hospital. Igualmente los síntomas que muestra el enfermo, son diálogos que culturalmente nosotros no utilizaríamos, aunque en la cultura China sería normal preguntar y hablar sobre este tipo de cuestiones. Véase un ejemplo:

- *Tenía una indigestión.*
- *Es una enfermedad muy molesta. Sentías hinchado el estómago, ¿verdad?*
- *¡Cómo no! Además eructaba mucho. Y mi aliento era muy feo*.

Existen más ejemplos de textos descontextualizados, cuyos personajes parecen, de hecho, localizarse más en China que en España. Como ejemplo tenemos la lección 16: De Compras. Se podría pensar que el personaje se encuentra en un contexto español o hispano, no obstante, un diálogo -parte del cual reproducimos a continuación- revela que el cliente paga en yuanes.

- *Espere, veo por allá unas camisas. Parecen de buena calidad. Haga el favor de sacármelas.*
- *Aquí las tiene. De veras son muy buenas, pero son de diferentes precios. Por ejemplo, las azules son más caras que las blancas, y estas más caras que las amarillas. Las de color café son tan baratas como las rojas. (...)*

– *Me queda bien, ¿verdad?. Bueno me las llevo ¿Cuánto le debo?*

– *Son 186 yuanes.*

Hay otras veces que en un contexto chino se presentan ciertas costumbres españolas, como a la hora de tratar a las visitas con motivo fiesta nacional china del 1º de octubre, ocasión que se podía haber utilizado para presentar una fiesta española como contenido cultural, tal y como recomienda el Plan Curricular. La parte de visitas turísticas también se contextualiza completamente en Pekín, así como el tema de Prestaciones Sociales, que da título a la lección 14 del tomo dos.

Pero dentro de esta escasez, hallamos tres descriptores que son más o menos correctos y que también merecen atención. Uno son los textos pertenecientes a las lecciones 22 y 23, los únicos ubicados en España, concretamente en Madrid, donde un joven alumno chino ha ido a estudiar. Es en estos textos donde se encuentra el grueso de la representación de la cultura española que hemos encontrado en los manuales. En ellos se habla del metro, de lo caro que son los alquileres en Madrid y de que con el carnet de estudiante se entra gratis al Museo del Prado. A pesar de todo, no nos dejan de sorprender las analogías con China. Por ejemplo el protagonista, que es consciente de que vivir en un Colegio Mayor es más caro que en un piso, se decanta por vivir allí, igual que ocurre en China, donde la inmensa mayoría de los estudiantes viven en los campus universitarios.

Los otros descriptores culturales que también están tratados más consistentemente son los que tienen relación con la rutina diaria, las comidas y sus horarios. Los dos temas están expuestos realizando una comparación con la cultura propia. Por ejemplo, el tema de la comida, cuyas costumbres se contrastan con las de Occidente, contiene algunas inexactitudes como vemos en el siguiente ejemplo de la lección 15 del Tomo I pág. 228 del "Español Moderno":

> *"Es notable la diferencia. Aquí los platos pueden ser muchos o pocos, pero siempre se sirven al mismo tiempo en la mesa y se comen con arroz o pan. Los chinos comemos con palillos. En Occidente, los platos no son muchos. La comida comienza con un plato frío, luego viene la sopa. El primer y el segundo plato se sirven uno tras otro. Por ultimo, el "postre" y el café".*

También hemos encontrado errores en la forma de hablar, no gramaticalmente que son correctas, pero si en el uso, y es que las muestras de lengua son un tanto irreales. En concreto, de los 37 diálogos que se incluyen en los dos tomos, solo en 3 de ellos la muestra es correcta y natural, tal y como un nativo utilizaría el idioma. Es decir sólo un 8,1% de las muestras de lengua de los diálogos son exactas y reales.

A continuación mostramos algunos ejemplos más de muestras de lengua inexactas desde el punto de vista comunicativo:

Lección 15 pág. 229, tomo I "La comida"

– *A ver, ¿Qué deseas comer?*

– *De primero una ensalada ¿Qué dices?*

– *Está bien, si es de verduras me gusta más.*

Lección 17 pág. 265, tomo I "Una visita"

– *De acuerdo. Entonces la botella está ahí y servíos vosotros mismos. Ya sabéis: estáis en vuestra propia casa. Ahora decidme: ¿Qué queréis de mí?*

Lección 4 pág. 73 Tomo II "Primera vez como interprete"

– *No se precipite demasiado. El tráfico está muy peligroso.*

Lección 21 pág. 342 Tomo I "El tráfico de la ciudad"

– *Pero cuando sacaron a todos los heridos y muertos, ¿No pudisteis volver a conducir?*

Estereotipos

En relación con los estereotipos no hemos observado muchos ejemplos, lo cual es comprensible porque, como venimos diciendo, el libro se encuentra más bien en un contexto chino. Para el estudio escogimos siete estereotipos que Hernández Cortés (2014) enumera en su trabajo como universales, y además añadimos la variable "fútbol" que el barómetro del Real Instituto Elcano apunta en su último estudio hecho en 2015. En definitiva estos son: toros, flamenco, siesta, fiesta, buen tiempo/sol y playa, fútbol, "los españoles son todos morenos", "los españoles son simpáticos y alegres y también poco trabajadores".

Tras nuestro análisis, encontrado solamente un estereotipo español, el flamenco, y lo hemos hecho en dos ocasiones. Contabilizaríamos una tercera si tenemos en cuenta que la portada del libro es una silueta de una bailaora de flamenco con un torero dando un muletazo a un toro. No obstante, el estereotipo del flamenco está tratado de forma aceptable, ya que la situación que se presenta es la de dos personajes que piden a un español que les enseñen a bailar flamenco. El español les contesta que él tampoco sabe, que es muy difícil; quizás no sea tan realista que el personaje resuelva discretamente la situación diciéndoles que les enseñará a bailar sevillanas. También la fiesta de Nochevieja, la única fiesta española de la que se habla en el manual, y que el Plan también incluye en su inventario, aparece una vez en cada tomo.

Por otra parte, en la lección 2 del tomo II, donde se hace una representación del folklore hispánico, incluido el flamenco y las sevillanas el texto apunta: *"tuvimos la oportunidad de conocer un poco la cultura hispánica".* De hecho, se hace uso en varias ocasiones de esta expresión "cultura hispánica", como si fuera un contenido importante a tener en cuenta, aunque como vemos el libro no lo trata apropiadamente.

Como curiosidad, encontramos en el manual una referencia a un choque cultural que sufre frecuentemente la comunidad china cuando se relaciona con la española. Se

trata del agradecimiento con el que los occidentales suelen responder a los halagos. Esta costumbre resulta chocante para los asiáticos, ya que en su cultura lo educado es negar humildemente los cumplidos y restarles importancia. Pero en España, como bien dice Soler-Espiauba (2009), si no agradecemos a quien nos alaba contribuimos a desvalorizarle, y el manual así lo contempla.

- *¡Qué frío! Bonita casa tiene usted.*
- *¿Verdad?, Gracias.*

Observamos, sin embargo, un pequeño error en el tomo dos de la lección 3, titulado: No lo haga. En él se presentan ejemplos de preguntas que no se deben hacer en España para introducir el uso del imperativo negativo. Entre ellos, se pone como ejemplo preguntar cuánto ganas a un desconocido, algo que los chinos suelen hacer con toda naturalidad, o preguntar a una mujer su estado civil o la edad si es mayor de 25 años. Efectivamente preguntar a una persona la edad, fuera de contexto, puede resultar poco respetuoso en la cultura española.

Discusión y conclusiones

Somos conscientes de que es imposible que en los manuales de un idioma estén incluidas todas las referencias culturales de un país, especialmente del español, que es lengua oficial u cooficial en veinte países. A pesar de todo, en el estudio que hemos realizado de los tomos I y II del manual "Español Moderno" para la enseñanza del español en contextos universitarios en China, se muestra un escaso tratamiento de contenidos relacionados con la cultura española. En concreto, los resultados demuestran que aparece solamente un 15.4% del contenido cultural que debería ser enseñado según el Plan Curricular del Instituto Cervantes en su inventario Saberes y Comportamientos Socioculturales.

De las cuarenta lecciones que incluyen estos dos primeros tomos, podemos afirmar que, solamente una lección, está en un contexto cultural español y es en el único sitio donde aparece la Cultura con mayúscula. Todas las demás lecciones se encuentran descontextualizadas o se presentan en la realidad China.

Como ya apuntamos, este manual está escrito por y para chinos y que es el mismo desde los años 60, aunque con algunas variaciones en el léxico, y esa puede ser la causa de la descontextualización. En aquellos años los chinos no viajaban al extranjero y por tanto la necesidad del idioma podía ser otra. Esto lo vemos en textos relacionados con los viajes en los que son los extranjeros los que van a Pekín, y el hablante chino es el guía, u otras posibilidades de trabajo que aparecen explícitamente en otro capítulo del libro en campos como el comercio exterior, o profesiones como la de diplomático, profesor o traductor.

La presentación del contenido en el libro está al servicio de la parte gramatical. Los enunciados de las lecciones, aunque parece que están estructurados para ofrecernos

contenido cultural, en realidad parecen más una excusa para tratar la gramática. De hecho, en lecciones en los que hay dos textos, uno narrativo y otro en forma de diálogo, a veces la única conexión que hay entre ellos es gramatical, echando de menos un hilo conductor que englobe la lección. Por ello el contenido de los textos, que además suelen ser muy breves, aparecen forzados como muestra gramatical y su explotación didáctica está dirigida exclusivamente al desarrollo de ésta.

Sin embargo, analizando el manual y sobre todo la estructura, si nos fijamos en los títulos de los capítulos, parece que los temas no están escogidos de manera aleatoria, de hecho prácticamente todos aparecen en nuestro inventario aunque como pretexto para los contenidos teóricos. A pesar de todo, se recogen algunos contenidos culturales básicos y éstos están contemplados correctamente, como la presentación de horarios en relación con las comidas o la rutina diaria. Pero, incluso en estos casos, el manual no se desliga de la cultura china, ya que el contenido aparece implícitamente explicado por medio de la comparación con ésta. Por tanto podemos afirmar, tal y como nos planteábamos en base a las afirmaciones de Miquel (2004), que los objetivos de la lengua y los elementos culturales se encuentran desconectados.

También conviene señalar la existencia de numeroso vocabulario proveniente de Hispanoamérica, lo cual seguramente esté relacionado con el hecho de que la profesora peruana Georgina Cabrera haya participado, tal y como indica el prólogo, en la elaboración de estos dos manuales. Por esta misma razón y porque, como hemos visto, el libro no está en un contexto cultural español, han aparecido tan pocos estereotipos a excepción de la portada con el toro y el torero y la alusión al baile típico español: el flamenco.

Por último, con relación a la metodología y el impacto de la dimensión cultural en el enfoque comunicativo, el hecho de que este manual se centre en el estudio de la gramática y se incluyan pocos contenidos culturales, nos hace pensar que en realidad el componente cultural y comunicativo no es tomado muy en consideración. Parece que en el estudio del idioma en la universidad primará la capacidad de aprobar un exámen, basado en gramática y traducción, por encima de la capacidad de comunicación en un contexto real. Tanto es así, que, tal y como está presentada la primera lección del manual, en el primer día de clase de español el estudiante podrá presentar a alguien y hablar en tercera persona, pero será incapaz de presentarse y hablar de sí mismo porque no se enseña la forma del verbo ser en primera persona: “soy”.

Referências

Atienza, J. L., & Blanco, M. (2005). *¿Cómo se ven? ¿Cómo nos ven? Atrapados en los estereotipos.* Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Byram, M., & Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

Fachal, M. (2012). ¿Por qué Beiwai es la cuna de alguno de los mejores hispanistas chinos? *Tinta China , 7*, 8-10.

Fachal, M. (2012). Entrevista a Dong Yangsheng . *Tinta China , 7*, 11-12 .

García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *RedELE*, 0, Ed. Ministerio de Educación y Ciencia.

Instituto Cervantes (s.f). *Centro Virtual Cervantes*. Referentes Culturales. Introducción . Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1Yk4cazVFIAJ:cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=us

Instituto Cervantes. (s.f). *Centro Virtual Cervantes*. Habilidades y actitudes interculturales. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

Instituto Cervantes. (s.f). *Centro Virtual Cervantes*. Saberes y comportamientos socioculturales. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm

Hernández, C. (2014). *Tópicos y estereotipos españoles del siglo XXI en el aula de ELE.* Universidad de Oviedo: Recuperado de http://hdl.handle.net/10651/27990

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford University Press.

Lamo de Espinosa, E. (1993). La mirada del otro. La imagen de España en el extranjero. *Información comercial española , 722* , 11-25.

Laso, G., & Justo, P. (2009). La imagen de España en China. *Boletin económico de ICE, Información Comercial Española, 2972*, 95-110.

Liu, Y. (s.f.). *Yang Liu design*. Recuperado de http://sociologiac.net/2008/02/24/conceptualizacion-iconografica-cultura-alemana-vs-cultura-china/

Lobato, T. (s.f.). *Estereotipos, clichés y competencia intercultural. Propuestas para el aula de ELE*- Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2013/09_lobato.pdf

López, C. (2005). El componente cultural en la enseñanza de ELE a través de los medios de comunicación y su aplicación en el aula (Memoria de máster). Universidad de Salamanca, Salamanca.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (s.f). *Página oficial del MECD.* El mundo estudia español. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2

Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural . En J. Sánchez, J.y Santos I. (Eds.). *Vademecum para la formación de profesores*, Madrid: Sgel. 511-531

Miquel, L. (1999). El choque cultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela*, 45, 27-46 .

Miquel, L. (2004). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática. *RedELE , 2*, 137-161.

Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente mas en las clases de lengua. *RedELE. Revista electronica de didactica ELE , 0*.

Mosquera, M. L. (2011). Su fama lo precede: Uso del método Español Moderno en el contexto universitario en China en la actualidad. *Suplementos SinoELE , 5*, 9-30.

Navarro, J. M., & Pardo, J. L. (s.f). *Filosofía.net.* Recuperado de http://www.filosofia.net/materiales/sofiafilia/hf/soff_26.html

Navarro, P. (2009). Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate , 11*, 83-93.

Nikleva, D. (2012). La competencia interculutral y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüistica aplicada , 25*, 165-188.

Nikleva, D. (2009). Los estereotipos en español: su conocimiento,interpretación y aplicación en el marco de la competencia cultural y pragmático-discrusiva (Curso de doctorado). Universidad de Granada.

Noya, F. J. (s.f). *Instituto Elcano Anuario Asia-Pacífico.* La imagen de España en China . Recuperado de : http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2007/Cultura2.pdf

Noya, J. (2007). La imagen de España en China. *Anuario Asia Pacífico*, 453-457.

Preiswerk, R. y Perrot, D. (1979). *Etnocentrismo e Historia*. México: Nueva Imagen Real Academia Española. (s.f). *Diccionario de la lengua española* . Recuperado de: http://dle.rae.es/?id=GqSjqfE&o=h

Real Instituto Elcano. (s.f.). *Barómetro de la imagen de España*. Resultados diciembre 2014-enero 2015. Recuperado de : http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/web/rielcano_es/encuesta?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/observatoriomarcaespana/estudios/resultados/barometro-imagen-espana-5

Sánchez, A. (2009). Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo. *MarcoELE , 8*.

Sánchez, R. (2005). El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE. *XVI Congreso Internacional de ASELE*. La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Oviedo, España.

Soler-Espiauba, D. (2009). Los contenidos culturales en la enseñanza del español como segunda lengua. *XI Jornadas de Estudios de Lingüística. Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, Universidad de Alicante.

Yang, S. (2015). *Enfoques culturales de la didáctica de traducción español-chino en China* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

Yang, T. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *SinoELE , 8*, 17-41.

Zhu, F. F. (2010). Material complementario del manual Español Moderno (Pekín 1999). *Suplementos SinoELE , 2*, 1-136.

Fecha de recepción: 09/05/2016

Fecha de revisión: 02/06/2016

Fecha de aceptación: 28/07/2016

ISSN: 1989-2446

UM PASSEIO PELA ÁFRICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS NO CONTEXTO DA LEI N° 10.639/2003

João Paulo Roberti Junior
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, Brasil

Fernanda Ax Wilhelm
Universidade Federal de Roraima – UFRR. Boa Vista, Brasil

Ana Paula da Rosa Deon
Universidade Federal de Roraima – UFRR. Boa Vista, Brasil

Idonézia Collodel Benetti
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, Brasil

Resumo. Este artigo é resultado de uma experiência pedagógica, realizada em uma escola pública estadual de Santa Catarina, que buscou aliar um projeto interdisciplinar sobre a Consciência Negra ao contexto da Lei N° 10.639/2003. As disciplinas envolvidas foram Matemática, Geografia e Língua Inglesa, que investiram na possibilidade de atrelar seus respectivos conteúdos, com assuntos relativos às africanidades. Os trabalhos gravitaram em torno de pesquisas sobre os países do continente africano, na sala de informática da escola, lócus principal para a elaboração das buscas. A experiência possibilitou o desenvolvimento de um trabalho cooperativo e colaborativo, que proporcionou a formação de alianças, alavancando os pontos fortes de cada um, com a ajuda dos parceiros e incentivou a construção do conhecimento, vinculado a um contexto social crítico, em uma comunidade de aprendizagem.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Aprendizagem significativa, Cooperação, Colaboração.

UN TOUR DE ÁFRICA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS RELEVANTES EN EL CONTEXTO DE LA LEY N° 10.639/2003

Resumen. Este artículo es el resultado de una experiencia de aprendizaje, que tuvo lugar en una escuela estatal en Santa Catarina, que trató de combinar un proyecto interdisciplinario sobre la Conciencia Negra según lo previsto por la Ley N° 10.639/2003. Las asignaturas involucradas han sido Matemáticas, Geografía e Idioma Inglés, cuyo contenido se combinó con temáticas relacionadas con cuestiones africanas. En los trabajos se han desarrollado investigaciones sobre los países africanos en la sala de informática de la escuela, la localización principal para la elaboración de las búsquedas. La experiencia permitió el desarrollo de un trabajo cooperativo y colaborativo, que preveía la formación de alianzas que aprovechan las fortalezas de cada uno, con la ayuda de compañero y alentó a la construcción del conocimiento de forma crítica en una comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: Interdisciplinariedad, Aprendizaje significativa, Cooperación, Colaboración.

A JOURNEY AROUND AFRICA: MEANINFUL EDUCATIONAL PRACTICES IN THE CONTEXT OF LAW N° 10.639/2003

Abstract. This article is the result of a learning experience, taking place in a state school in Santa Catarina, which sought to combine an interdisciplinary project related to the Black Consciousness within the context of the Law N° 10.639/2003. The subjects involved were Mathematics, Geography and English Language, which content was combined with African matters. The works gravitated around African countries, in the computer room of the school, the main place for the researches. The experience enabled the development of a cooperative and collaborative work, which provided the construction of alliances that empower the strengths of each student, with the help of peers, at the same time it encouraged the construction of knowledge, linked to a critical social context in a learning community.

Keywords: Interdisciplinarity, Meaningful learning, Cooperation, Collaboration.

Considerações iniciais

A Lei n°10.639, de 2003, ampara a inclusão da temática história da África e dos africanos, para ser debatida no espaço escolar brasileiro, além de possibilitar a discussão sobre a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Esse é um avanço que inclui, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'.

Nessa seara, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais pelo Parecer n° CNE/CP, de 10 de março de 2004. As diretrizes buscam assegurar "O direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros" (Brasil, 2006, p. 229).

Nesse cenário, este trabalho tem por objetivo relatar a experiência realizada em uma escola pública estadual de Santa Catarina, no mês que abriga o dia da Consciência Negra. A escola, situada em um bairro de periferia de Florianópolis, investiu, com base na Lei n° 10.639, em conteúdos relativos às africanidades, agregando-os ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Uma dessas disciplinas foi a Língua Inglesa que, de acordo com os PCNs, possibilita a expansão das habilidades comunicativas e ampliação cultural por meio da compreensão das diferentes formas de comunicação, com a possibilidade de abertura para que o estudante possa (re)constituir sua carga cultural e linguística. Dessa forma, as aulas de língua estrangeira vão muito além do que ensinar regras gramaticais, abrindo espaço para o desenvolvimento de estratégias e habilidades para lidar com outro idioma, além de estimular o pensamento crítico do aluno. Para isso, é necessário que os aspectos históricos, ideológicos, culturais e políticos, às vezes esquecidos e neutralizados nos

discursos dos professores, sejam debatidos com os alunos, fazendo deles sujeitos ativos da ação, em um espaço onde eles tenham vez e voz (Santos, 2011, Freire, 2006).

Para isso, o projeto 'África em nós' tem sido trabalhado em várias disciplinas ao longo de cada ano letivo e, neste estudo, são apresentadas atividades realizadas nas disciplinas de Língua Inglesa, Geografia e Matemática, ao longo do mês de outubro de 2014, em preparação para a exposição em conjunto com as festividades realizadas na escola no mês de novembro do referido ano, ocasião em que toda a comunidade escolar é convidada e se faz presente.

Pedagogicamente, além da leitura e compreensão de textos em língua inglesa, o projeto desenvolvido nas aulas teve os seguintes objetivos: a) trabalhar a localização geográfica dos países africanos; b) apontar diferenças culturais, geográficas e políticas entre os países africanos em si; c) averiguar em quais países africanos se fala português e em quais se fala inglês; d) investigar o sistema de ensino em alguns países africanos; d) comparar o sistema de ensino dos países africanos com o sistema de ensino brasileiro; e) mostrar algumas diferenças culturais, geográficas e políticas entre os países do continente africano e o Brasil; apontar diferenças culturais, geográficas e políticas entre os países africanos em si; f) calcular taxas e percentuais, com base nos dados estatísticos encontrados; g) apresentar oralmente os trabalhos pesquisados; e h) expor o resultado dos trabalhos nas dependências da escola.

Partiu-se do entendimento de que a aprendizagem é significativa quando, em vez de memorizar, o aluno relaciona a nova informação ao seu repertório cognitivo já existente, incorporando-a a conteúdos que foram aprendidos anteriormente (Ausubel, 1962). Assim, a aprendizagem de novos conhecimentos se baseia no que já é conhecido, ou seja, a construção do conhecimento começa com a observação e o reconhecimento de acontecimentos, por meio de conceitos já adquiridos; é a aprendizagem por meio da construção de uma rede de conceitos que vai sendo acrescentada e ampliada.

Nesse processo, há formação de conexões cerebrais entre as novas e as informações prévias do aprendiz (Valadares e Moreira, 2009); em que o primeiro é comparado e contrastado com o segundo, que existe na estrutura cognitiva, interagindo com a estrutura de conhecimento já formada. Se uma pessoa tem conteúdo relevante em sua estrutura cognitiva existente, que possibilite o relacionamento da nova informação com o conhecimento adquirido, então há estofo para que aprendizagem seja significativa, já que não se pode identificar e reconhecer aquilo que não se sabe.

A aquisição de conhecimento, portanto, obriga o indivíduo a considerar a informação nova e, com base em suas experiências prévias, pontos de vista pessoais e *background* cultural, construa uma interpretação da informação que está sendo apresentada a ele, assim o aluno elabora regras novas ou adaptadas para dar sentido ao mundo. Nesse caso, se não há conhecimento prévio relevante na estrutura cognitiva, para o qual a nova informação possa relacionar-se, só pode ser aprendida de forma mecânica e essa aprendizagem está mais propensa a ser esquecida.

A noção de que as escolas devem rejeitar os modelos de ensino mecânicos e repetitivos foi enfatizada por vários estudiosos:

- John Dewey: propôs que alunos deveriam estar envolvidos e engajados no mundo real, em oficinas práticas, em que eles poderiam demonstrar o seu conhecimento, exercendo criatividade e colaboração. Ele advogou em favor de uma educação ancorada na experiência real, em que devem ser oferecidas oportunidades para pensar e articular pensamentos (Campbell, 1995).
- Jean Piaget: rejeitou a ideia de que a aprendizagem era a assimilação passiva de determinado conhecimento. Ele propôs que o ato de aprender deve ser um processo dinâmico, que compreende as fases sucessivas de adaptação à realidade, durante o qual os alunos constroem o conhecimento ativamente, criando e testando suas próprias teorias do mundo (Atherton, 2013).
- Jerome Bruner: baseou-se na noção de que a aprendizagem é um processo ativo e social no qual os alunos constroem novas ideias ou conceitos, com base em seu conhecimento atual. Para ele, a aprendizagem deve ser um processo de descoberta, onde os alunos constroem o seu próprio conhecimento, com o diálogo ativo, e devem ser incentivados a esclarecer a si mesmo através da reflexão, sempre com base no seu conhecimento existente (Bruner e Haste, 1987).
- Lev Vygotsky: introduziu a ideia de que as crianças podem realizar tarefas mais desafiadoras, quando assistidas por indivíduos mais avançados e competentes. Com isso, afirma que a interação social tem um papel vital no processo de desenvolvimento cognitivo. Ele descreveu isso como a zona de desenvolvimento proximal – tarefas que uma criança pode realizar com a ajuda e orientação de outras pessoas (Vygotsky, 1978).

Assim, criatividade, colaboração, construção de conhecimentos, diálogo ativo, entre outros atributos, indicam que, nas salas de aula atuais, já não há mais espaço para os modelos tradicionais, onde o professor apenas transfere conhecimentos para seus alunos. Esse deve, prioritariamente, ter um papel ativo na aprendizagem para que todo o processo ocorra com mais fluidez e eficiência.

Estilos de ensinar, com base em abordagens que têm o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem, marcam um esforço consciente no sentido de se deslocar dos modelos tradicionais, orientados para a memorização, abordagem mais centrada no aluno. Em tal ambiente, o professor não pode estar no comando do processo ensino/aprendizagem, uma vez que a opinião de todos, levando em consideração a realidade de cada um, vai ser diferente e os alunos entrarão no processo de aprendizagem já possuindo suas próprias construções de mundo, que devem ser valorizadas e aproveitadas.

Nessa perspectiva, quando o professor menciona a palavra 'África', cada aluno, a partir do seu conhecimento prévio, tem uma ideia do que o continente é. Nessa ação, há trabalho mental, crucial para a construção de significados, que acontece na mente. Ações físicas como 'colocar a mão na massa' podem ser necessárias para o aprendizado, especialmente para as crianças, mas não são suficientes; é fundamental oferecer atividades que desenvolvam tanto a mente como as mãos – atividades reflexivas (Dewey, 2011). Nesse sentido, o aluno tem papel ativo e precisa fazer algo, já que a aprendizagem não é a aceitação passiva do conhecimento que existe além do contexto escolar; antes disso, é um fenômeno que preconiza a necessidade deve se envolver com o mundo.

Nessa abordagem, ao preparar as aulas, o professor tem que delinear seus trabalhos, priorizando procedimentos que levem o aluno a pensar sobre a própria aprendizagem – não sobre o assunto/lição a ser ensinado. Não há conhecimento independente do significado atribuído à experiência construída pelo aluno, ou pela comunidade de aprendizes (Feldman, 2010). Assim, no fazer pedagógico, que leva em consideração a construção de conhecimentos, o professor deve ter a intenção permanente de deixar claro para que a estrutura do mundo independente do aprendiz; o professor é o agente facilitador que vai ajudá-lo a compreender o mundo.

Ambientes de aprendizagem, preocupados em construir conhecimento e potencializar o aluno para buscar, filtrar, analisar e refletir sobre as informações fornecidas e, posteriormente, comentar sobre o que aprendeu, possibilitarão, como resultado, compreensão e aprendizagem. Ainda, a aprendizagem em grupo reduz a disseminação de preconceitos e atrocidades entre os diversos grupos e ajuda a construir uma sociedade de informação moral e científica, mais adequada ao cenário da contemporaneidade. Aprender é um ato contextual: não se aprende fatos isolados e separados do resto dos acontecimentos da vida. Os alunos aprendem em relação com o que mais sabem e com o que acreditam, incluindo seus preconceitos e medos (Egan e Judson, 2008). Nesse sentido, a aprendizagem é ativa e social e não admite que possa haver separação de todo o aprendizado feito durante a vida.

Também, o aprendizado está intimamente associado à conexão com outras dinâmicas – professores, colegas, família, bem como conhecidos casuais, incluindo as pessoas que circulam e interagem no mesmo espaço social. Pois, grande parte da educação tradicional é dirigida para isolar o aluno de toda interação social, no sentido de ver o processo educativo como um relacionamento um para um – entre o aluno e o objeto a ser aprendido (Bohonos, 2013). Em contraste, a educação que tem o aluno no centro do processo reconhece o aspecto social da aprendizagem e usa a conversa e interação com outros, bem como a aplicação do conhecimento enquanto aspecto integral da aprendizagem. Dessa forma, os professores serão mais propensos a ser bem-sucedidos em seus esforços para educar se reconhecerem esse princípio, em vez de tentar evitá-lo.

A interação usada em benefício do processo ensino/aprendizagem tem apresentado efeitos positivos sobre o desempenho escolar, pois tem focado nas relações interétnicas, construindo a aceitação de alunos com mais dificuldades acadêmicas. Além disso, possibilita a melhoria da autoestima e das atitudes e comportamentos em relação à escola e professores (Slavin, 2010). Tantos acréscimos são justificados, porque o fazer em sala de aula possibilita que os alunos: a) valorizem seus pares e sejam valorizados por eles; b) sintam-se motivados a ajudar uns aos outros a aprender; c) assumam a responsabilidade por sua própria aprendizagem; d) traduzam a linguagem do professor, quando estão explicando o assunto para outro; e) respeitem as diferenças entre seus pares; f) tenham um ambiente de aprendizagem mais leve e divertido; g) aprendam a ver as situações do ponto de vista do outro, justificando os seus para, então, analisar ideias.

Neste trabalho, os conteúdos estiveram em consonância com a noção de que a ação de uma política educacional, voltada para um campo cultural, é ativa e relacional. Isso implica entender que o processo cultural é um processo posto em ação, quando um conjunto de atores sociais, moldados com diferentes significados e práticas culturais se mobilizam (Alvaréz, Dagnino e Escobar, 2000).

Procedimentos metodológicos

Esta sistematização consiste em um relato de experiência que descreve alguns procedimentos pedagógicos realizados no ano de 2014, em uma escola pública estadual de um bairro da periferia de Florianópolis. Aproximadamente 120 alunos participaram das aulas interdisciplinares, que fizeram parte do projeto ‘África em nós’. As atividades foram aplicadas junto aos alunos do Ensino Fundamental (7º. e 8º. ano), ao longo de 20 aulas – 8 de Matemática e 12 de Inglês.

Os trabalhos se desenvolveram em torno de pesquisas que informaram os participantes sobre o continente africano. As buscas foram realizadas na língua-alvo (língua inglesa), em *sites* da Internet. Apesar de ter sido delimitado um tema, as buscas situaram outros assuntos relacionados à África, uma vez que a pesquisa possibilitou o encontro com outros conteúdos, que permitiram conexão com o tema estipulado.

A sala de informática foi o lócus principal para a elaboração da pesquisa. Nesse espaço, os estudantes foram auxiliados pelo professor de informática, além da professora de Inglês. As turmas foram divididas em grupos e os alunos foram convidados para ‘passear’ pelo continente africano e escolher o país que eles entendessem ser mais interessante, sobre o qual deveriam pesquisar e, posteriormente, socializar o resultado das pesquisas com a turma. Também foi solicitado que os achados africanos fossem comparados com a realidade brasileira. Terminada a pesquisa e a elaboração das apresentações, cada grupo foi responsável por compartilhar as novidades com o grande grupo.

Figuras 1 e 2: Alunos pesquisando na sala de informática





Fonte: Acervo da escola

Figuras 3 e 4: Alunos socializando suas pesquisas





Fonte: Acervo da escola

No momento das explanações, houve um aquecimento do assunto e preparação dos alunos para os trabalhos, por meio da utilização dos seguintes vídeos: 1) *África na Escola – Lei N° 10.639* (https://www.youtube. com/watch?v=9EXH-GPgFE), 2) *Educação na África – A mensalidade* (https://www. youtube.com/watch?v=-h2YU0q7rnM), 3) *Uma escola em África – pode nos ajudar a construir uma melhor?* (https://www.youtube. com/watch?v=cijkdO7 jYIo). Eram vídeos de curta duração, com documentários de interesse dos estudantes.

Os vídeos foram discutidos e houve comparações entre as realidades brasileira e africana. Também, aproveitando o conteúdo dos vídeos, foi comentado sobre como é a

estrutura geral do sistema educacional brasileiro. Então, a partir de conhecimentos pré-trabalhados, os conteúdos de Inglês, Geografia e Matemática foram abordados, concomitantemente, conforme apresentado na Tabela 1. A contextualização geográfica foi trabalhada pela professora de Língua Inglesa, já os conteúdos relativos às informações sobre cálculos, foram desenvolvidos nas aulas de Matemática, sobre dados estatísticos da África na resolução de exercícios baseados em texto previamente selecionado.

Tabela 1: Disciplina, conteúdo trabalhado e modalidade (individual ou parceria)

Disciplina	Conteúdo	Modalidade
Inglês Geografia	Passeio virtual pelo continente africano para reconhecimento da localização dos seus países (*sites* em inglês).	*Pares de trabalho*
Inglês Geografia	Aula expositiva, na sala de informática, para o reconhecimento dos países do continente africano que falam inglês e português.	*Aula Expositiva*
Inglês Geografia	Distribuição de mapas – duas cores diferentes foram escolhidas para identificar os países que falam cada uma das línguas mencionadas (http://www.ilibrarian.net/flagmaps/africa_map_coloring.jpg)	Trabalho individual
Inglês	Música: "Ebony and Ivory" – distribuição da letra com lacunas, para ser preenchida, à medida que a música era ouvida https://www.youtube.com/ watch?v=TztiJN6yiik	Individual
Inglês	Interpretação da letra da música	Pares
Inglês	Escolha de um país africano para pesquisar sobre seu sistema educacional – cada equipe de trabalho era livre para escolher um país.	*Grupos de trabalho*
Inglês	Leitura e interpretação de texto (em inglês) sobre dados estatísticos gerais da África.	*Pares de trabalho*
Matemática	Leitura de texto (em português) sobre dados estatísticos da África e resolução de exercícios de matemática com base no texto.	*Individual*
Matemática	Leitura e interpretação de gráficos com dados estatísticos sobre: distribuição de alunos em escola pública em 2014; percentuais de alunos, professores e escolas; distribuição de alunos por sexo e série.	*Grupos de trabalho*
Matemática	Construção de gráficos com os dados sobre evasão escolar nos países pesquisados.	*Grupos de trabalho*
Geografia Inglês	Preparação de pôsteres com o conteúdo da pesquisa.	*Grupos de trabalho*
Geografia Inglês	Apresentação oral dos trabalhos para toda a turma.	*Grupos de trabalho*
Inglês Geografia	Discussão sobre os trabalhos apresentados e comparação entre os países africanos (semelhanças e diferenças); comparação entre a cultura do Brasil e dos países pesquisados e entre a realidade escolar deles e a realidade escolar brasileira; conclusões e razões que sustentam as conclusões oferecidas.	*Toda a turma*
Inglês Geografia Matemática	Exposição contendo o conteúdo pesquisado, o mapa da África com um país trabalhado em destaque e com fotos de escolas daquele mesmo país.	*Grupos de trabalho*

Fonte: Autores

Na Matemática, a resolução de problemas esteve baseada em um texto trabalhado pelo docente da disciplina. Foram estimulados desafios que exigiram alguns cálculos e interpretações, como, por exemplo: o que significa dizer que 36% das crianças de Burundi repetiram algum ano no ensino primário? Qual cálculo matemático é feito para se afirmar que a evasão escolar é de 72% em Chad? Como interpretar o fato de que na África subsaariana as chances de morrer no parto ou durante a gravidez são 20 vezes maiores do que na América do Norte? Como calcular a razão entre morte e sobrevivência ao parto, quando as estatísticas apontam que uma em cada 16 mulheres que vivem na África subsaariana vai morrer durante o parto ou gravidez e haverá apenas uma morte em cada 4.000 mulheres na América do Norte?

O empenho dos alunos culminou no desejo de realizar uma exposição de fotos que mostrassem a realidade de alguns estabelecimentos de ensino na África, embora esse item não tivesse sido pensado a priori. Essa realização partiu como iniciativa deles, e recebeu o título de '*Schools around Africa'* e, a partir dessa ideia, cada grupo recebeu um mapa do continente com sua divisão política, onde deveriam localizar e destacar, na cor desejada, o país trabalhado.

Esse esforço gerou outra ideia: expor, também, resumidamente, os fatos mais interessantes encontrados na pesquisa. Assim, o conteúdo da exposição albergou, além das fotos das escolas, os mapas com cada país trabalhado, cartazes com dados estatísticos e gráficos ilustrativos sobre a evasão escolar naquele continente; além de pôsteres com a concepção dos alunos sobre o que eles acreditassem ser mais interessante ao pesquisar aquelas nações. Todo o material foi exposto no mês de novembro nas dependências da escola por meio de murais, e assim, a comunidade foi informada e convidada para visitar os trabalhos.

Alguns resultados

Alunos engajados, sala movimentada, perguntas, respostas e discussões: tudo harmonizado com espontaneidade, sentimento e profundas percepções individuais, com a possibilidade do pensamento racional e da reflexão. Um espaço onde se acredita na capacidade de cada indivíduo para crescer e aprender, possibilitando que professores, alunos e conteúdos assumam igual importância na equação de aprendizagem; lugar onde os professores adotam o papel de facilitadores e guias, dando aos alunos a oportunidade de descobrir por si mesmos e de se desenvolver como sujeitos ativos e independentes.

Nesse local, as descobertas realizadas, que foram trazidas para as apresentações em grande grupo, envolveram muitos dados, que despertaram e prenderam a atenção dos alunos durante a investigação sobre o continente africano. Ao pesquisar a estrutura educacional dos países da África, eles foram além do que deveriam ter investigado. Entre tantas descobertas, eles ficaram apreensivos com os muitos fatos e dados estatísticos. Destas descobertas, e após discussões e debates no grande grupo, várias foram as conclusões apontadas. Elas foram listadas por eles, bem como as razões para

que eles chegassem a tais conclusões, que sustentaram os argumentos da turma. Algumas delas são demonstradas a seguir.

- **Conclusão 1:** *Na África a qualidade de vida é inferior a do Brasil*

Razões encontradas: A maioria dos países do continente africano oferece condições de vida inferiores a seus cidadãos, se comparado às condições da população brasileira, porque 32, de 38 países pobres, altamente endividados do mundo, estão na África; metade da população da África vive com menos de US$ 1 por dia; a África subsaariana é a única região do mundo onde a pobreza aumentou nos últimos 25 anos; as favelas são os lares de 72% dos cidadãos da África urbana. Embora, no Brasil, também seja possível encontrar situações semelhantes, temos vivido esses problemas em escala bem menor.

- **Conclusão 2:** *Desigualdade entre os sexos é mais acentuada na África*

Razões encontradas: Se comparado às condições brasileiras, o sexo feminino tem mais desafios e menos amparo nos países africanos, porque 33 milhões de crianças em idade escolar primária na África subsaariana não vão à escola – 18 milhões dessas crianças são meninas e, embora as taxas de alfabetização tenham melhorado muito nesse País ao longo das últimas décadas, cerca de 40% dos africanos com mais de 15 anos de idade e 50% das mulheres acima de 25 anos são analfabetos; o sexo masculino é mais privilegiado com relação ao acesso à educação; quase metade (47%) das meninas com idade para frequentar o ensino fundamental não vão à escola.

- **Conclusão 3:** *Tanto na África quanto no Brasil, ou em qualquer outro local do planeta, a educação é o meio pelo qual as pessoas podem ter ascensão a melhores empregos e salários, mais esclarecimento e melhor condição de vida*

Razões encontradas: a educação é fundamental em qualquer lugar do mundo e na África, porque lá *AIDS diminui em aldeias onde existem escolas primárias; na Uganda, é três vezes mais provável que uma criança que deixa de frequentar a escola adquira o vírus HIV positivo, mais tarde na vida, do que uma criança que completa o ensino básico; menos de 20% das mulheres africanas têm acesso à educação; mulheres africanas iletradas são duas vezes mais propensas a contrair AIDS e têm 50% menos probabilidade de imunizar (vacinar) seus filhos; os filhos de mulheres africanas, com, pelo menos, cinco anos de escolaridade, têm chance 40% maior de sobrevivência; para cada ano que uma menina permanece na escola, além de 4ª série, o seu salário aumenta em 20%*; uma menina que termina o ensino básico tem três vezes menos probabilidade de contrair AIDS; se todas as mulheres na África subsaariana concluíssem o ensino secundário, 1,8 milhões de vidas poderiam ser salvas anualmente.

– **Conclusão 4:** *As políticas públicas voltadas para a educação têm menos alcance na África*

Razões encontradas: há diferenças bem marcantes entre os países da África e Brasil, porque os pais devem pagar taxas para os seus filhos frequentarem a escola, mesmo sendo escolas públicas; menos de três quartos dos adultos da Tanzânia são alfabetizados; os índices de matrículas no ensino primário nos países africanos estão entre os mais baixos do mundo; em muitos países, há mais do que 60 alunos para um professor; em países como a Etiópia, Nigéria e Zâmbia, mais de metade dos alunos na escola não estão aprendendo habilidades básicas para concluir o ensino primário; metade da população total da escola primária subsaariana – 61 milhões de crianças – chegará à adolescência sem as habilidades básicas necessárias para levar uma vida de sucesso e produtiva; os números relativos à educação e pobreza extrema apresentam um percentual de adultos com menos de dois anos de escolaridade, revelando as desvantagens que os estudantes pobres, das áreas rurais, enfrentam no acesso à educação, em comparação com os seus homólogos ricos e urbanos – na Etiópia, 68,3% vivem em situação de extrema pobreza e falta de acesso à educação, em comparação com apenas 13,8% dos mais ricos; na Tanzânia, cerca de 58% das crianças entre 5 e 6 anos não vão para a pré-escola.

– **Conclusão 5:** *As políticas públicas de saúde são bem menos abrangentes do que as que temos no Brasil*

Razões encontradas: A esperança média de vida na África é de apenas 46 anos; há uma estimativa de 5.500 mortes por AIDS por dia na África; *mais de um milhão de pessoas, a maioria crianças com menos de cinco anos de idade, morrem anualmente de malária; sozinha, a África é responsável por 90% das mortes por malária em todo o mundo – 80% dessas vítimas são crianças; calcula-se que uma criança na África morre de malária a cada 30 segundos – cerca de 3.000 por dia*.

Ao pesquisar sobre os países do continente africano, os alunos foram muito além do que simplesmente acumular informações. Ao comparar a realidade desses países com a brasileira, eles foram capazes de inferir, deduzir e usar as informações coletadas para ampliar os conhecimentos já adquiridos e fortalecer seus argumentos. Para chegar a essas conclusões, os alunos tiveram que identificar e selecionar as ideias mais importantes; estabelecer a compreensão da conexão lógica entre as ideias trazidas pela pesquisa; identificar, construir e avaliar argumentos, detectar possíveis inconsistências e erros comuns ao raciocinar sobre os fatos; refletir sobre as justificativas a serem dadas, de acordo com suas crenças e valores, dentre outros (Bean, 2011). Na verdade, esse tipo de atividade proporcionou muitos benefícios, tanto para alunos quanto para professores, conforme observações realizadas e relatadas a seguir.

Avaliação da experiência: os alunos em foco

Vários benefícios foram percebidos durante as 20 aulas designadas para esse projeto, entre eles: a) melhoria da atenção e capacidade de observação; b) percepção de como clarificar o seu próprio ponto de vista mais facilmente, a partir das informações encontradas; c) desenvolvimento das habilidades de análise, que permitiu escolher ideias e fatos para aplicar nas diferentes situações apresentadas pelos diversos países pesquisados; d) melhoria da compreensão dos alunos sobre seu próprio processo de pensamento. Tudo isso demandou uma operacionalização que, além da articulação de ideias, implicou em questionamentos, consideração dos argumentos e busca de evidências para avaliar a legitimidade de cada ideia, ou seja, uma construção cognitiva multifacetada, com uma natureza indutiva, dedutiva e criativa, compreendendo um conjunto heterogêneo de habilidades, presumindo um repertório de ações, que implicaram em pensamento crítico (Facione, 2010).

Assim, diferentemente de um modelo passivo, em que os alunos decoram fatos fora do contexto, eles tiveram a oportunidade de desenvolver várias habilidades, tais como: a) trabalho em equipe, b) resolução de problemas, c) coleta de dados e informações, d) gestão do tempo, e) síntese de informações, f) resolução de conflitos e g) utilização de ferramentas de alta tecnologia. Ainda, foram reforçadas as habilidades de comunicação interpessoal e trabalhadas as aptidões necessárias para a apresentação das atividades para os colegas. Vale destacar que, para preparar as apresentações, eles elaboraram *slides* em Power Point, tendo aprendido essa modalidade com o professor de informática.

Trabalhar de maneira integrada também proporcionou compreensão intercultural, além de saber como e quando usar a tecnologia e escolher a ferramenta mais apropriada para cada exercício. Essa combinação de habilidades possibilitou aos alunos mais independência; possibilitando a eles tornarem-se diretores e gerentes de seu processo de aprendizagem, guiados, orientados e mediados pelos docentes e pelos seus pares discentes (Kidd e Czerniawski, 2010). O engajamento nas atividades trouxe qualidade aos trabalhos, que foram melhorando à medida que os alunos levavam cada vez mais a sério as tarefas, afinal, cada uma delas tinha um objetivo específico e crescia em complexidade.

Avaliação da experiência: os professores em foco

Mais do que simplesmente passar um assunto novo, as atividades de aprendizagem trouxeram benefícios extras ao conteúdo aprendido; elas foram compartilhadas, todo o tempo, por professores e alunos, possibilitando que os docentes também aprendessem com os dados e informações coletadas. Isso proporcionou descartar a noção de que ter um 'kit de ferramentas' pré-elaborado para usar em sala seja mais fácil; na verdade, tais procedimentos tolhem a autonomia e, às vezes, tornam-se muito engessantes. Os propósitos pedagógicos, que envolveram os trabalhos

realizados nesse projeto, constituíram-se em uma fábrica de construção e produção de aulas e recursos, que permitiram que os professores se tornassem mais independentes do livro didático.

Na contramão de ter um kit de ferramentas pré-elaborado, cada aula era uma surpresa e, embora as diretrizes fossem as mesmas, cada turma e cada grupo trabalharam de forma única, porque as escolhas eram personalizadas. Assim, tudo era compartilhado, inclusive a construção das aulas, que tomavam rumos diferentes, dependendo do resultado das pesquisas realizadas pelos alunos. Essa é uma flexibilidade, às vezes, bastante inquietante e angustiante, já que não há respostas prontas nos livros didáticos e demanda lidar todos os dias com surpresas em termos de conteúdo e planejamento, mas que se justifica pelos resultados encontrados.

Tudo isso contribui para a reflexão do professor sobre o fazer em sala de aula, agregando qualidade ao processo de ensinar/aprender. Questionar o porquê de determinada estratégia de trabalho pode levar ao questionamento de como se pode adaptá-la, o que pode conduzir à criação de novas estratégias próprias, elaboradas de maneira única para o desenvolvimento de um trabalho, também único, proporcionando mais maturidade, aprendizagem e crescimento profissional (Butterworth e Twaittes, 2013). O conhecimento mais ampliado do conteúdo permite desenvolver múltiplas estratégias para ensinar o mesmo tema, além de compreender e identificar os equívocos que alunos possam cometer. Em última análise, os professores estão mais bem preparados para fazer, desfazer e refazer.

Sem dúvida, é um trabalho que demanda atenção e monitoramento concentrado durante todas as atividades, tendo em vista que os alunos, constantemente, pedem opinião e retorno sobre o trabalho em construção. O professor tem que estar circulando o tempo todo pelo espaço da sala de aula e possuir um direcionamento crítico que lhe permita compartilhar e discutir dados objetivos com base nas análises que estão sendo desenvolvidas em cada aula.

Entretanto, é importante destacar que, diferente dos métodos tradicionais, nessa abordagem, às vezes, o professor se torna aprendiz e os alunos têm a oportunidade de ensiná-lo. E, quando o aluno organiza seus pensamentos para explicar suas ideias a seus professores e seus companheiros de equipe, ele se envolve em elaboração cognitiva, o que aumenta e consolida a sua própria compreensão (Slavin, 2011).

Considerações finais

O presente trabalho mostrou conjugar um trinômio importante para a tarefa de ensinar/aprender: Eficiência, Eficácia e Acessibilidade. Foi eficiente e eficaz ao aumentar a motivação dos alunos, desafiando-os e envolvendo-os em sua própria aprendizagem; promoveu a geração de estratégias próprias para a definição de

problemas, coleta de informações, análise de dados e o compartilhamento de estratégias com os outros estudantes.

Foi eficiente e eficaz, também, em permitir que os alunos trabalhassem cooperativamente em um ambiente centrado neles, em que foram incentivados a explorar vários temas de interesse. Ele também ofereceu oportunidades de aprendizagem interdisciplinar, envolvendo-os na aplicação do conteúdo das diferentes áreas do conhecimento, ajudando os estudantes a desenvolverem habilidades do mundo real, tais como a capacidade de colaborar com os outros, comunicar-se, tomar decisões, ter iniciativa e enfrentar problemas complexos, por meio da reflexão sobre questões que estão presentes na sociedade contemporânea, tais como, a diversidade étnica.

Em termos de acessibilidade, os alunos construíram a compreensão no contexto da sua própria atividade. Eles progrediram do concreto para um pensamento mais abstrato, do figurativo para aspectos operativos da cognição. Neste sentido, todos os envolvidos neste projeto tiveram acesso a um ambiente que proporcionou aprendizagem e que respeitou o conhecimento prévio individual, o qual se adaptou às novas informações que estavam sendo apresentadas.

O trabalho em equipe, às vezes barulhento, não foi sinônimo de tumulto e desorganização. Antes disso, observou-se a iniciativa dos alunos no cumprimento das tarefas, distribuídas entre os componentes de cada grupo, em concordância com todos. Nesse exercício, os alunos mais tímidos foram incluídos e a interação face a face foi promotora de sucesso por meio de elogios, encorajamento, apoio e assistência uns aos outros.

Além da iniciativa, verificou-se a interdependência positiva (Barth, 2011), já que todos precisavam desempenhar suas funções para a tarefa ser concluída, e cada membro do grupo tinha sua função e responsabilidade, mas dependia dos demais para alcançar as metas ou tarefas compartilhadas. Os alunos estavam cientes dos seus papeis e funções específicas dentro do grupo e sabiam que, sem a ajuda de qualquer um deles, a equipe não seria capaz de alcançar o objetivo proposto.

Houve a prática e o desenvolvimento de habilidades sociais como resultado da interação cooperativa, em que o grupo define o cenário para que sejam exercitadas/ aprendidas tais habilidades, que ajudam a construir uma cooperação mais estreita entre a equipe. Liderança, tomada de decisão, construção de confiança e comunicação são diferentes habilidades que foram desenvolvidas nos grupos, que atuaram cooperativamente. Além disso, cada aluno foi responsável por assegurar que os outros membros da equipe desempenhassem o que lhes foi atribuído e, ao mesmo tempo, cada um foi responsabilizado por seu trabalho. Essas habilidades ajudaram a construir uma cooperação mais estreita entre os participantes.

Ainda, aqueles que entenderam melhor os conteúdos foram responsáveis por esclarecer as dúvidas dos outros colegas. Observou-se que os grupos somente progrediam para um novo item, quando todos os membros já tinham dominado o

conteúdo anterior, condição que favoreceu a inclusão estimulada pelo trabalho colaborativo.

Concluindo, os alunos estiveram expostos à investigação de problemas autênticos e foram apoiados durante todos os trabalhos, pelos professores, colegas de grupo e turma. O trabalho cooperativo e colaborativo proporcionou a formação de alianças, alavancando os pontos fortes de cada um, com a ajuda dos parceiros. Então, pode-se afirmar que houve incentivo à aprendizagem como construção do conhecimento, aliado a um contexto social crítico, em uma comunidade de aprendizagem, em que os conceitos aprendidos dos conteúdos abordados estiveram balizados no distanciamento de uma concepção mecânica e repetitiva, comuns ainda em muitos fazeres pedagógicos.

Referências

Alvarez, S. E. Dagnino, E., Escobar, A. (2000). (Org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras.* Belo Horizonte (MG): UFMG.

Atherton, J. S. (2013). *Learning and Teaching; Piaget's developmental theory*. Recuperado em 21 de abril de 2015, de http://www.learningandteaching.info/ learning/ piaget.htm.

Ausubel, D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *The Journal of General Psychology*, *66*, 213-244.

Barth, F. (2011). Grupos étnicos e suas fronteiras. In P. Poutignat, J. Streiff-Fenart. *Teorias da etnicidade:* seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth, pp. 185-227. São Paulo: Unesp.

Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom.* Toronto: Wiley.

Bohonos, J. (2013). Key theories of Lev Vygosky and John Dewey: Implications for academic advising theory. Academic Advising Today, *36*(2), 23-35.

Brasil. (2006). *Ações para a educação das relações étnico-raciais.* Brasília: SECAD/MEC.

Bruner, J. e Haste, H. (1987). *Making sense: the Child's Construction of the world*. Londres: Methuen.

Butterworth, J. e Twaittes, G. (2013). *Thinking skills: critical thinking and problem solving.* Cambridge: Cambridge University Press.

Campbell, J. (1995). *Understanding John Dewey*. Nature and co-operative intelligence, Chicago: Open Court.

Dewey, J. (2011). *Democracy and Education.* Milton Keynes: Simon and Brown.

Egan, K. e Judson, G. (2008). Of whales and wonder: By using cognitive tools to shape instruction, we can make the curriculum more imaginatively engaging. *Educational Leadership, 65*(6), 20-25.

Facione, P. A. (2010). *Critical thinking: What it is and why it counts.* Califórnia: Insight Assessment. Recuperado em 15 de abril de 2015, de http://www.insightassessment.com/home.html.

Feldman, R. S. (2010). *Child Development.* Nova Jérsei: Pearson Prentice Hall.

Freire, P. (2006). *Ação cultural para liberdade e outros escritos.* São Paulo: Paz e Terra.

Kidd, W. e Czerniawski, G. (2010). *Successful Teaching 14-19: Theory Practice and Reflection.* Londres: Sage Publications.

Santos, J. L. (2011). *Raça/etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da Lei 10639/2003 e as aulas de língua inglesa:* como?. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagens - Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Salvador.

Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: What makes groupwork work? In H. Dumont, D. Istance e F. Benavides (Eds.). *The nature of learning:* Using *research to inspire practice.* pp. 161-178. Paris: OECD.CL.

Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. In: R. Mayer (Ed.), *Handbook of research on learning and instruction.* Instruction Based on Cooperative. pp. 334-360. Londres: Taylor & Francis.

Valadares, J. A e Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process.* London: Harvard University Press.

Data de recebimento: 14/05/2016

Data de revisão: 11/06/2016

Data do aceite: 20/07/2016